

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE  
LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA  
BYRON GAVIRIA DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

OSAIDA MINDINERO OLIVEROS  
JULIANA ANDREA TORO OROZCO  
ÁNGELA MARÍA LONDOÑO CARDONA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PEREIRA  
2012

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE  
LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA  
BYRON GAVIRIA DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

OSAIDA MINDINERO OLIVEROS  
JULIANA ANDREA TORO OROZCO  
ÁNGELA MARÍA LONDOÑO CARDONA

Proyecto de Investigación para optar el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Coinvestigadoras:

MAGISTER MARTHA LUCIA IZQUIERO BARRERA  
MAGISTER MARTHA LUCIA GARZÓN OSORIO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA PEDAGOGÍA INFANTIL  
PEREIRA  
2012

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Pereira, Marzo de 2012.

*A mis padres.*

*Por fin después de tantos años puede verse el fruto de NUESTROS esfuerzos. . . No lo habría logrado sin su apoyo incondicional.*

*Ángela María Londoño C.*

*A mi mamá por su inmenso amor, por su ternura y comprensión; a mis abuelos por su apoyo incondicional y por la confianza depositada en mí y a mi hermano porque a pesar de todo es y será mi mayor orgullo, porque el más grande honor fue crecer a su lado y la mayor tristeza verlo partir.*

*Juliana Andrea Toro O.*

*A mi madre, mi tía y mi hermana por su apoyo incondicional  
A mis hijos y mi esposo por ser el motor que mueve mi vida  
A mis amigas Juliana y Ángela por soportarme tanto durante el  
proceso...no me queda mas que dar las gracias sin ustedes nada de esto sería  
posible.*

*Osaida Mindinero Oliveros*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos al señor José Alberto Bedoya, rector de la Institución Educativa Byron Gaviria; a la docente de apoyo Claudia Milena Naranjo; y en general, a los maestros, directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa Byron Gaviria por brindarnos los espacios necesarios para realizar esta investigación.

También reconocemos la colaboración de nuestras dos asesoras y coinvestigadoras de este proyecto, Martha Lucía Izquierdo y Martha Lucía Garzón, como fundamental durante todo el proceso de investigación, no sólo por brindarnos orientación sino también por compartir sus conocimientos con nosotras.

A nuestras compañeras de proyecto de grado por su compromiso y por el trabajo colaborativo para lograr los objetivos propuestos.

A la Doctora Tania Suárez coordinadora municipal de población con Necesidades Educativas Especiales de la unidad de atención integral (UAI), por su aporte teórico.

## CONTENIDO

RESUMEN (ABSTRAC)	Pág. 10
INTRODUCCIÓN	11
1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	21
2.1 OBJETIVO GENERAL	21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
3. MARCO REFERENCIAL	22
3.1 MARCO CONTEXTUAL	22
3.1.1 Marco político y legal	22
3.1.2 Marco institucional	27
3.2 MARCO TEÓRICO	28
3.2.1 Fundamentos de la Inclusión Educativa	28
3.2.2 Discapacidad cognitiva	40
3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva	49
3.2.3.1 Modelo pedagógico, currículo y estrategias pedagógicas	49
3.2.3.2 Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad	51
3.2.3.3 Estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas	53
3.2.3.4 Estrategias y procedimientos alternativos y complementarios	58
3.2.3.5 Estrategias de metacognición y autorregulación del aprendizaje y comportamiento	61
3.2.3.6 Estrategias de individualización de la enseñanza	62
3.2.4 Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales	69
4. MARCO METODOLÓGICO	76
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	76
4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	77
4.3 UNIDAD DE TRABAJO	80
4.4 PROCEDIMIENTO	81
4.5 INSTRUMENTOS	81
4.5.1 Entrevista Semi-estructurada	81
4.5.2 Observación no participante.	82
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	83
5.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	83
5.1.1 Categoría inclusión	83
5.1.2 Categoría Discapacidad cognitiva	87
5.1.3 Categoría estrategias pedagógicas	90
5.1.4 Categoría estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales	93
5.2 ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN	96
5.2.1 Observaciones de las sesiones de clase	96
5.2.2 Relación entre los resultados de la categoría estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales, con las observaciones de las sesiones de clase	109
6. CONCLUSIONES	112
7. RECOMENDACIONES	114
BIBLIOGRAFÍA	115
ANEXOS	126

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión	35
Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva	45
Cuadro 3. Categorías y subcategorías del estudio	77
Cuadro 4. Análisis e interpretación de resultados-INCLUSIÓN	84
Cuadro 5. Análisis e interpretación de resultados-DISCAPACIDAD COGNITIVA	86
Cuadro 6. Análisis e interpretación de resultados-ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	89
Cuadro 7. Análisis e interpretación de resultados-ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	91
Cuadro 8. Observación N°1	97
Cuadro 9. Observación N°2	98
Cuadro 10. Observación N°3	99
Cuadro 11. Observación N°4	101
Cuadro 12. Observación N°5	102
Cuadro 13. Observación N°6	103
Cuadro 14. Observación N°7	105
Cuadro 15. Observación N°8	106
Cuadro 16. Observación N°9	107

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)	33
Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva	43



## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Formato de entrevista rector	126
Anexo B. Formato de entrevista docente de apoyo	128
Anexo C. Formato de entrevista padres de familia	131
Anexo D. Formato de entrevista estudiantes	133
Anexo E. Formato de entrevista coordinadores	134
Anexo F. Formato de entrevista docente titular	137
Anexo G. Cartilla Estrategia Pedagógica	

## RESUMEN

Este proyecto de investigación se centra en dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los maestros en el área de Ciencias Sociales para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto de la institución Byron Gaviria de la ciudad de Pereira?

Se establecieron cuatro categorías de estudio y se realizó una recopilación literaria sobre éstas: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales. Cada una de las categorías fue explicada y sustentada desde el aporte teórico de muchos estudiosos del tema.

Para ello se optó por una investigación cualitativa con un diseño metodológico de estudio de caso, en la cual se elaboraron 6 formatos de entrevista, los cuales fueron aplicados a docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, y a la docente de apoyo de la Institución Educativa Byron Gaviria. También se realizaron observaciones de 9 sesiones de las clases de Ciencias Sociales buscando identificar las estrategias pedagógicas usadas por los docentes para facilitar la inclusión de los escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

Los hallazgos indican que las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes de grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Byron Gaviria están basadas principalmente en la realización de talleres y dictados; y en algunos casos la realización de adaptaciones curriculares siempre y cuando la docente de apoyo guíe el proceso.

Esta investigación ofrece como producto treinta estrategias pedagógicas en área de Ciencias sociales para la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad que serán de gran ayuda para los docentes. Dichas estrategias incluyen recomendaciones particulares y generales sobre el manejo de la discapacidad basadas en las directrices dadas por el Ministerio de Educación Nacional.

**PALABRAS CLAVE:** estrategias pedagógicas, discapacidad cognitiva, inclusión educativa, estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales.

## INTRODUCCIÓN

La exclusión social es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo. Este fenómeno ha mantenido al sistema educativo poco capaz de atender a la diversidad existente, por lo que la educación no ha sido del todo incluyente y la atención a muchos estudiantes con discapacidad cognitiva no ha sido de la mejor calidad por mucho tiempo. Pero en estos tiempos la inclusión social y por lo tanto educativa esta tomando gran impulso en nuestro país.

Partiendo de lo anterior, este proyecto de investigación tiene como objetivo reconocer algunas de las estrategias pedagógicas del área de Ciencias Sociales usadas por los docentes de la Institución Educativa Byron Gaviria, uno de los 5 colegios oferentes en la ciudad de Pereira, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva. Como ésta es una investigación cualitativa las técnicas usadas para la recolección de datos son la observación sistemática y la entrevista focalizada. La información recogida es analizada a través de la codificación y la decodificación; y según los resultados y conclusiones obtenidas se plantean una serie de estrategias pedagógicas para el área de ciencias sociales que ayudarán a mejorar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva de grados cuarto y quinto de primaria.

Utilizando los instrumentos nombrados anteriormente se identifican algunas de las estrategias pedagógicas del área de Ciencias Sociales usadas por los docentes de la Institución Educativa Byron Gaviria. Para estos maestros la inclusión aún es un tema poco conocido, y aunque tratan de hacer lo posible por ofrecer un adecuado servicio educativo a estudiantes con discapacidad cognitiva, la falta de capacitación frente al manejo de la discapacidad es un punto que dificulta el proceso de inclusión que actualmente se lleva a cabo.

Aunque se reconoce que la principal limitación para el proceso de inclusión educativa es la falta de capacitación, también es cierto que conocer algunas estrategias pedagógicas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva lo puede facilitar en gran medida. Es por esto, que como producto del proceso investigativo se realizan treinta estrategias pedagógicas en el área de sociales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva de grados cuarto y quinto.

## 1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El concepto de discapacidad se ha transformado a lo largo de la historia. Esta evolución se ha enmarcado en diferentes paradigmas que se sitúan en diversas corrientes económicas, políticas y sociales, que han sido determinantes en lo que respecta a la concepción, percepción y formas de atención a esta población. Este proceso de transformación, va desde el exterminio, la protección de la iglesia y la institucionalización, pasando por la rehabilitación, la educación especial y la integración en ambientes normalizados, hasta llegar finalmente a la inclusión, paradigma en el que, según la Organización Mundial de la Salud<sup>1</sup> (OMS), la discapacidad es entendida como la inadecuada interrelación entre una persona con una condición de salud y su entorno y que requiere una intervención de responsabilidad social para la participación plena de quienes poseen esta condición.

Ahora bien, aunque los paradigmas se ubican en momentos históricos diferentes, dependiendo de las ideas e imaginarios sociales que se tengan con respecto a las personas con discapacidad, pueden crearse algunos mitos y barreras actitudinales en torno a ellas, y es especialmente la discapacidad cognitiva una de las cuales genera más actitudes discriminantes. En este sentido, el MEN citando a Salazar, afirma: “la forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva, da vida, de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes en torno a ellas, por ejemplo que son eternos estudiantes, incapaces de aprender y libidinosos”<sup>2</sup> esto conlleva a que padres, familiares, amigos, docentes y compañeros, generen espacios bien sea de sobreprotección o de marginación, lo que propicia que no se promuevan ambientes de independencia y autonomía, pues se tiene la creencia que no pueden hacer nada por sí mismos y que su pensamiento nunca evolucionará.

Así mismo, afirma Martínez<sup>3</sup> que la sociedad ha creado imaginarios y barreras hacia las personas con discapacidad, pues se cree que tienen dones y compensaciones especiales, son malvados, dignos de piedad y caridad e incapaces de vivir vidas exitosas. Al respecto Garzón<sup>4</sup> afirma que las barreras actitudinales que giran en torno a estas personas son en principal medida: la marginación, exclusión, invisibilización, actitudes discriminantes como menosprecio o rechazo, prejuicios, lástima, sobreprotección, el maltrato y entre otros, los imaginarios sociales que se traducen en un lenguaje inapropiado y peyorativo para referirse a ellos. El anterior panorama no es ajeno al ámbito

---

<sup>1</sup> ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDD-2.. [En línea] Ginebra (Suiza): OMS. 2001. [Citado el 21-04-2011]. Disponible desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

<sup>2</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá (Colombia): MEN. p.16l. 2006

<sup>3</sup> MARTÍNEZ, José. Discapacidad: evolución de conceptos. [En línea] [42 diapositivas en power point]. Facultad de Medicina- Centro Regional de Investigaciones Biomédicas. Universidad de Castilla la Mancha. 2011. [citado el 20-03-2011]. Disponible desde: [http://campus.usal.es/~lamemoriaparlizada/documentos/pdf/martinez\\_perez.pdf](http://campus.usal.es/~lamemoriaparlizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf)

<sup>4</sup> GARZÓN, Osorio Martha. Atención Educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación. [En línea]. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira 2008. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: <<http://plataforma.utp.edu.co>>

escolar, investigaciones como la de Esteve<sup>5</sup> y otros concluyen que en las prácticas docentes inclusivas las actitudes influyen de forma significativa, más aun que los procesos de formación docente en el tema de inclusión.

Por su parte Bowman<sup>6</sup> en la investigación llevada a cabo en 14 países, con aproximadamente 1.000 docentes con experiencia en la atención de escolares con necesidades educativas especiales concluyó que en aquellos países en que existían políticas y leyes que garantizaban la integración al sistema educativo de esta población, los docentes presentaban opiniones y actitudes más favorables (entre el 47% y el 93%), mientras que los de países con programas de educación especial eran menos partidarios de la integración (entre el 0% y el 28%). En tal sentido Ferber y Billoch<sup>7</sup>, afirman que se ve la necesidad de una educación inclusiva con políticas que sustenten sus bases en la garantía de los derechos humanos y en el marco de una educación sin discriminación, un espacio donde todos los estudiantes y niñas aprendan juntos, sin importar sus condiciones personales, culturales o sociales; ya que tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos, como consecuencia del enfoque homogeneizador de la enseñanza y la clasificación del alumnado.

Lo anterior, se refleja en la implementación de modelos tradicionales y centrados en el docente, caracterizados por la uniformidad en la aplicación del currículo, amparado en la supuesta similitud de los estudiantes y por lo tanto, el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas. Dado este esquema de discriminación y de exclusión, la escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas, según lo planteado por la OEA<sup>8</sup>.

Es así como, desde el paradigma de la inclusión se promueven reformas educativas de beneficio para todos los estudiantes, las que “procuran atender las necesidades educativas de todos los estudiantes con especial consideración de aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión”<sup>9</sup>, tal como lo expone la UNESCO. Este nuevo enfoque, en el que se enmarca el sistema educativo, permite minimizar aquellos aspectos negativos que tradicionalmente han marcado a las personas con alguna barrera para el aprendizaje y la participación quienes han sido categorizadas como: “no reales, perjudiciales, estigmatizantes e inaceptables”<sup>10</sup>

Con respecto a la inclusión, la misma entidad expone: “el objetivo de la educación inclusiva no es sólo que todos los estudiantes se eduquen juntos en la escuela común,

---

<sup>5</sup> ESTEVE, Francesc Marc y otros. La escuela inclusiva. [En línea] Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume. Jornades de Foment de la Investigació. 2005. p. 12 [Citado el 20-01-2012] Disponible desde: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>

<sup>6</sup> BOWMAN, I. ‘Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study’, European Journal of Special Needs Education. P. 1, 29-38. 1986

<sup>7</sup> FERBER, Horacio M. y BILLOCH, Lucrecia. Equidad y calidad para atender a la diversidad. En: Primer Congreso Internacional de Integración de estudiantes con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires (Argentina): Ed. Buenos Aires. 2002. p. 101.

<sup>8</sup> OEA y UNESCO. Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004

<sup>9</sup> UNESCO. Foro mundial de la educación de Dakar 2000. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

<sup>10</sup> *Ibíd.* p. 103.

implica también asegurar su permanencia en su familia de origen y su comunidad”<sup>11</sup>. Esto debe generar entonces, una corresponsabilidad en el proceso educativo y formativo de los educandos, tanto de la escuela como de la familia y la sociedad, quienes se convierten en un elemento central, dejando de lado la creencia de que la formación es solo compromiso de los profesionales de la educación. En este sentido Días<sup>12</sup>, expresa que las preocupaciones de los padres, de los estudiantes con discapacidad, acerca de este proceso son pocas y se enfocan en los recursos materiales y humanos, presentándose ansiedad en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas y la poca formación para la transición a la vida adulta.

En este marco de responsabilidad social, donde todos los actores vinculados deben participar, la educación inclusiva ha tenido ciertas dificultades expresadas en su gran mayoría en la creencia de que los estudiantes con discapacidad deben seguir asistiendo a institutos especializados que se encarguen de solventar sus necesidades básicas. A su vez, aunque se contemplen políticas y normativas que garantizan la inclusión escolar y social de la población con discapacidad pareciera que dichas acciones son insuficientes, lo que se evidencia en los datos estadísticos divulgados por diferentes organizaciones.

De acuerdo con las cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en Colombia aproximadamente existe un 10% de la población con alguna discapacidad, es decir, aproximadamente unos 4.300.000 de ciudadanos. Por su parte de acuerdo al Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE)<sup>13</sup>, en el censo del año 2005, se calcula la existencia de un 6.45% de personas con alguna discapacidad, es decir, 2.645.000 colombianos. Para el departamento de Risaralda, se calculó en un 6.8% de personas con alguna discapacidad, aproximadamente 57.866 risaraldenses de los cuales el 5.9% se encuentran en Pereira, es decir, una cifra aproximada a los 25.300.

En el aspecto educativo, el MEN<sup>14</sup> plantea que en Colombia 12 de cada 100 niños presentan una condición que limita su aprendizaje y participación de los cuales solo 3 asisten a la escuela, sumándole a esto, se cuenta con pocos establecimientos y recursos educativos para la atención educativa lo cual imposibilita ofrecer una formación integral con calidad y cobertura total a la población en edad escolar.

Con respecto al municipio de Pereira, la Asociación de Discapacitados del Risaralda<sup>15</sup> (ASODIRIS), retomando los datos arrojados por el registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad, afirma que el 13,2% de la población con discapacidad no cuenta con ningún nivel educativo, el 29,7% no ha terminado su

---

<sup>11</sup> OEA y UNESCO. Op cit. p. 140

<sup>12</sup> DIAS M, Rita. Las representaciones de las familias de los jóvenes con deficiencia mental ante la filosofía de la educación inclusiva. [En línea] Salamanca, (España): Universidad de Salamanca. 2003. [Citado el 27 de marzo de 2011] Disponible desde: < <http://www.educacion.es/teseo/> >

<sup>13</sup> DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Boletín Censo General 2005 Discapacidad-Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia): DANE. 2005. Citado el [18 de abril de 2011]. Disponible desde: <<http://www.dane.gov.co/files/censo2005/boletin1.pdf>>

<sup>14</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Educación inclusiva con calidad: módulo n° 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. p. 13

<sup>15</sup> DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Presentación de los Resultados del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. p. 13.

formación en básica primaria y sólo el 17,7% ha culminado la primaria completa. Esto podría ser un indicativo de que la oferta para la inclusión de estas personas no ha sido suficiente para atender a su condición, dando pie para que se complejice aún más el problema que hoy vive la sociedad respecto a: primero, el cambio de paradigma desde la integración a la inclusión, segundo que los estudiantes, niñas, jóvenes y demás personas aún no pueden acceder al sistema educativo sin ninguna restricción; y tercero, que las políticas públicas sean verdaderamente acogidas por las instituciones, quienes tienen el deber y la obligación de atender a las personas con discapacidad, garantizándoles el derecho a la educación.

Igualmente las personas que fueron encuestadas en el registro para la localización y caracterización de la población con discapacidad<sup>16</sup>, afirman que la deserción del sistema educativo se debe a la extraedad, la condición de discapacidad, los costos económicos, la accesibilidad a los centros educativos y las barreras actitudinales que causan rechazo, no sólo por parte de la comunidad, sino por sus mismas familias quienes no los consideran como sujetos de educación.

En cuanto a la discapacidad cognitiva, con énfasis en el municipio de Pereira y de acuerdo con el documento borrador de los lineamientos de Política Pública de discapacidad en Pereira<sup>17</sup> un 10,7% de la población caracterizada en el Registro de localización del DANE 2008, posee dificultad para pensar y memorizar, lo que da cuenta de que existe una cifra considerable de personas que presentan esta condición y por tanto deben ser tenidas en cuenta en todos los aspectos sociales, entre estos el acceso a la educación.

Las cifras mencionadas con anterioridad se complementan con los datos suministrados por Tania Suarez<sup>18</sup>, coordinadora municipal de población con Necesidades educativas especiales (NEE), quien afirma que a partir de 1990 el MEN habla de integración educativa en Colombia; en algunas instituciones ya se atendía a la población con discapacidad, sólo que estas personas no estaban categorizadas, ni se tenían los medios ni la preparación docente para atender a sus necesidades. En el 2005 se adopta el paradigma inclusivo, “no es el estudiante quien se adecua al medio, sino el medio, las instituciones y los recursos quienes se adaptan al estudiante”.

A partir de este proceso inclusivo, es que la oferta educativa para población con NEE en Pereira se encuentra organizada en 176 instituciones educativas, de las cuales 23 cuentan con un docente de apoyo permanente y atienden a la población que presenta alguna discapacidad, de estas 23 instituciones 5 están categorizadas para trabajar con discapacidad cognitiva, las cuales son: Villa Santana, Byron Gaviria, San Fernando, Gimnasio Risaralda y San Nicolás.

Para el año 2010 el total de la población atendida con discapacidad en el sector educativo de Pereira fue de 3066 estudiantes, de los cuales 1477 presentan discapacidad cognitiva, contando con recursos humanos como la UAI que dispone de ocho profesionales entre educadores especiales, trabajadoras sociales y psicólogos, 27 docentes capacitados en la

---

<sup>16</sup> *Ibíd.* p. 19

<sup>17</sup> ASODIRIS. Op. Cit. P. 10

<sup>18</sup> SUAREZ, Tania. Unidad de atención integral (UAI). Pereira (Colombia). Observación inédita, 2011

didáctica flexible GEEMPA y recursos materiales como las canastas educativas distribuidas según la categorización de la discapacidad a atender en cada institución.

Aunque las políticas educativas implementadas en el municipio han servido para minimizar ciertos factores excluyentes dentro de las instituciones educativas y de alguna forma, han disminuido la deserción escolar y aumentado las posibilidades de acceso de las personas con discapacidad o con otras condiciones de vulnerabilidad, no se puede decir que exista una verdadera inclusión, esto debido a las múltiples interpretaciones y desconocimiento de los fundamentos conceptuales que se dan alrededor de este enfoque, generando entonces propuestas educativas, que aunque garantizan el acceso a la educación, por sí mismas no garantizan la plena participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos académicos, sociales y culturales que se gestan al interior de la institución.

En este sentido, en el Taller Internacional de inclusión de América Latina, el cual puso en común los avances y las dificultades que han tenido las naciones para abordar la inclusión educativa, se expuso que “En la mayoría de los países de la región las políticas educativas en torno a la inclusión educativa se han caracterizado por un abordaje conceptual muy diverso, lo que ha significado desde las políticas sociales y educacionales de los estados, una descoordinación para lograr acciones integradas.”<sup>19</sup> Al respecto Rodríguez expone: “Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en “integrar” a niñas o estudiantes con algún tipo de discapacidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en ésta, y lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa”<sup>20</sup>.

A este problema se suman otros tantos factores como la infraestructura no adecuada, la falta de recurso humano profesional que pueda apoyar el proceso y la falta de currículos flexibles que permitan contemplar la implementación de estrategias pedagógicas acordes a las necesidades que presentan los estudiantes, ya que los modelos pedagógicos predominantes en un amplio sector de la vida escolar han privilegiado durante muchos años el acopio de datos, la repetición de instrucciones y el aprendizaje mecánico basado en la transmisión de información, que el docente no somete al análisis y la crítica; una concepción de comunicación e interacción homogénea y unidireccional, en cuyos procesos, uno de los sujetos asume como receptor pasivo con escasas opciones de interlocución.

Un proceso de enseñanza caracterizado por “la instrucción y la transmisión del conocimiento en un ambiente de aprendizaje donde impera la disciplina, la conducta y la atención”<sup>21</sup>, así como la implementación de estrategias pedagógicas conductistas que se

---

<sup>19</sup> CLARO, Juan Pablo. Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. REICE. [En línea]. Vol. 5, N° 5. 2007. [Citado el 28 de febrero de 2011] Disponible desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521615>

<sup>20</sup> RODRÍGUEZ, Guillermo. La cultura escolar inclusiva: Algunas reflexiones desde las vivencias. [En línea] Bogotá (Colombia): Congreso Internacional Educación Para Todos, Los retos de educar en la diversidad. Fundación Saldarriaga Concha. 2011 [Citado el 05 de noviembre de 2011]. Disponible desde: <http://www.saldarriagaconcha.org/NewsDetail/817/1/MemoriasdelCongresoInternacionalEducacionParaTodosLosretosdeeducarenladiversidad>

<sup>21</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA. Integración escolar en Antioquía un reto hacia la inclusión: componente modelo pedagógico. Medellín (Colombia). Tecnología de Antioquía. 2005, p 50-51



focalizan en el “desarrollo y transmisión de contenidos enciclopédicos, orientados a la formación de un pensamiento mecanicista en el logro de conductas deseadas”<sup>22</sup> lo cual causa que los estudiantes, niñas y jóvenes incluidos en la sistema educativo no puedan contar con las garantías suficientes para desenvolverse dentro de un espacio que dignifique su presencia, fortalezca su autoestima y genere espacios de verdadero aprendizaje y socialización adecuados.

Por otra parte, en la revisión de numerosas investigaciones realizadas con respecto a las actitudes de los docentes para la inclusión educativa de escolares con NEE, realizada por Avramidis y Norwich<sup>23</sup> se concluye que si se aportan los recursos, el apoyo y las directrices para las prácticas de enseñanza con esta población, las actitudes de los docentes serán más favorables. Así, el poco conocimiento de los docentes frente al abordaje de situaciones áulicas incluyentes y la falta de adecuaciones que garanticen la optima formación de las personas con discapacidad son los mayores condicionantes que se deben enfrentar para que la inclusión educativa sea una realidad en el país.

Los procesos de formación docente deben llevar inmersos la clara diferenciación entre lo que conlleva un proceso de integración educativa y un proceso de inclusión educativa, ya que la integración ha sido predominante en la educación Colombiana durante los últimos tiempos, esto implica según lo planteado por el MEN<sup>24</sup> que hasta el momento se ha centrado la mirada en el déficit del estudiante con NEE y se han planteado estrategias desligadas del contexto del aula, con lo cual en el mejor de los casos se ha logrado que los educadores suministren apoyos individualizados, diferenciados y en ocasiones segregadores, perdiendo toda posibilidad de aprovechar las características diferentes para enriquecer los aprendizajes de todos los estudiantes.

Al respecto, Meléndez<sup>25</sup>, ha planteado que la Educación inclusiva permite la generación de mejores oportunidades de desarrollo, la fortaleza de la solidaridad y la promoción de alternativas de resolución de problemas, lo que da a entender que aunque el proceso sea largo y difícil de llevar, la inclusión es hoy la posibilidad más clara existente en el contexto para garantizar el acceso a la educación de los y las estudiantes con discapacidad cognitiva, en este caso. En este sentido, Booth y Ainscow afirman que “las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”<sup>26</sup>

Así, el contexto escolar debe ser un lugar en el que se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje y en el que se den relaciones sociales que preparen a los

---

<sup>22</sup> Ibíd.p51

<sup>23</sup> AVRAMIDIS, Elias y NORWICH, Brahm. Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia revista [En línea]. European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2. p. 129-147. 2002 [Citado el 25-01-2012] Disponible desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134859>

<sup>24</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2007 Op. Cit. p. 15.

<sup>25</sup> MELENDEZ, Lady. La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. Bogotá: GLARP IIPD. 2002 p. 15.

<sup>26</sup> BOOTH, Tony y AINSWOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. CSIE. p. 6

escolares para un desenvolvimiento adecuado y funcional a los requerimientos y exigencias sociales, tanto en lo académico, como en la formación ciudadana y moral. Metas que deberán ser planteadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los planes de mejoramiento que surgen como producto de los procesos de autoevaluación enmarcados en la gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad; sin embargo, hasta ahora se está iniciando en Colombia la aplicación de la Guía 34 de autoevaluación y mejoramiento institucional, guía que ha sido planteada con un carácter incluyente.

La importancia de centrar los esfuerzos de las instituciones educativas en pro de potenciar habilidades exige que se adopten pedagogías que permitan cierta flexibilidad tanto en los procesos propiamente académicos como en aquellos referidos a la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a la educación desde sus propias capacidades, ritmos y acuerdos, sin que esto represente un esfuerzo sobrecargado o por el contrario se traduzca en una flexibilidad no justificada que no exija tanto como el estudiante puede dar.

Así mismo, la flexibilidad hace referencia a horarios, rutinas y espacios que se crean para que el escolar pueda acceder a los aprendizajes que le son necesarios en compañía de sus pares, siguiendo procesos de aprendizaje colaborativo retomando lo planteado por Meléndez<sup>27</sup>, donde todos puedan adquirir conocimientos, fortalecer relaciones, establecer lazos comunicativos y afectivos, propiciando y potenciando el desarrollo integral y con esto favoreciendo todas las dimensiones que compete al ser humano.

Actualmente, se observa una reducida participación por parte de las personas con discapacidad cognitiva, en aspectos políticos, familiares, culturales, deportivos. Dicho fenómeno podría estar ligado a los procesos educativos que se dan al interior de las instituciones, principalmente en el área de Ciencias Sociales, ya que ésta tiene como fin principal fortalecer la participación y la autodeterminación de los estudiantes, componentes sociales fundamentales en el proceso de inclusión educativa.

En un estudio de antecedentes sobre discapacidad cognitiva realizado por el Congreso de la República se señala que: “los servicios diseñados para la atención de personas con discapacidad cognitiva deben centrarse en el desarrollo de sus habilidades potenciales y la provisión de los apoyos necesarios para lograr su mayor autonomía posible”<sup>28</sup>, pues la autodeterminación les permite reconocerse a sí mismo como sujetos de derechos y deberes, ser responsables por sus propias acciones y principalmente ser independientes de manera integral.

Para dar una respuesta educativa a los escolares con discapacidad cognitiva, la presente investigación pretende realizar una propuesta de estrategias pedagógicas incluyentes en el área de ciencias sociales, que beneficiarían a los diferentes actores intervinientes en el

---

<sup>27</sup> MELENDEZ, Lady. La inclusión educativa del alumno con discapacidad intelectual: estrategias convergentes de gestión educativa multinivel. En: Primer Congreso Iberoamericano de Discapacidad Cognitiva. Pereira. 2010. 23 diapositivas a color, Archivo pdf.

<sup>28</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. 02 de diciembre de 2003. Estudio de Antecedentes sobre discapacidad cognitiva. [En línea]. [Citado el 28 de febrero de 2011]. Disponible desde <http://www.secretariasenado.gov.co/estudios-ARD/028%20Discapacidad%20Cognitiva.pdf>

proceso educativo “para mejorar la calidad de la enseñanza y para conseguir escuelas más justas en sociedades más equitativas y solidarias.”<sup>29</sup>.

En primer lugar, se beneficiarían los estudiantes con discapacidad cognitiva ya que se les ofrecerá una respuesta educativa con equidad, en igualdad de oportunidades y de calidad para su desarrollo y formación integral, haciéndoles posible pertenecer a la sociedad desde la reducción de cualquier tipo de exclusión o marginación educativa.

En segundo lugar; se beneficiarían los núcleos familiares de los escolares implicados, ya que contarían con el apoyo y aceptación por el que han luchado y esperado tanto tiempo y podrían tener igualdad de condiciones frente a los demás miembros de la sociedad. Por tanto, al buscar el mejoramiento de la calidad de vida de cada una de las personas que conforman la comunidad familiar, se estaría potenciando el desarrollo humano y en este sentido el desarrollo social.

En tercer lugar se favorecerían los docentes ya que tendrían la posibilidad de resignificar sus procesos de enseñanza y aprendizaje con la implementación de diferentes estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales, partiendo de las potencialidades y necesidades de los escolares, igualmente contarían con orientaciones para realizar adecuaciones curriculares pertinentes para atender a los escolares en situación de discapacidad cognitiva, partiendo para ello de pedagogías flexibles que apuntan a la atención de la diversidad, lo que les permitiría replantear la predominante práctica pedagógica tradicional, pasando de un estudiante pasivo a un estudiante activo y protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuarto lugar, se beneficiarían todos los escolares que tengan la oportunidad de compartir sus procesos académicos con los estudiantes con discapacidad, ya que desarrollarían una mayor sensibilidad, aceptación y respeto hacia la diferencia, basada en valores como la solidaridad y tolerancia. Estos valores se adquieren en la medida en que a los estudiantes se les brinde la oportunidad de conocer, convivir y aprender con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos para que se establezcan lazos de cooperación y de apoyo que beneficien y enriquezcan a todos.

En definitiva, la implementación de estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales beneficia tanto a los estudiantes incluidos como a la comunidad en la que se encuentran inmersos, pues se establecen diferentes relaciones de comunicación y apoyo mutuo, donde no es el sujeto quien debe adaptarse al entorno y superar sus “incapacidades”, sino que el entorno es el responsable de brindar las posibilidades, las herramientas y los recursos necesarios para fortalecer las potencialidades y capacidades que el estudiante tiene, permitiéndole mejorar aquellos procesos en los que presenta dificultades, dando una respuesta adecuada a sus necesidades.

Por último, las estrategias pedagógicas incluyentes para el área de Ciencias Sociales, se convertirían en herramientas de un incalculable valor teórico para consolidar y afianzar la inclusión educativa para la población con discapacidad; pues si bien es cierto existe

---

<sup>29</sup> ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Programa Iberoamericano para la inclusión educativa. [En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

innumerable bibliografía sobre los beneficios y fundamentos conceptuales de la inclusión, también es importante resaltar que aun existen grandes vacíos sobre la forma cómo abordar a la población en el contexto áulico.

De ahí que, las estrategias pedagógicas desde las implicaciones prácticas, ayudarían a mejorar la calidad de los procesos educativos en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes con discapacidad cognitiva, máxime si se tiene en cuenta que el enfoque inclusivo es considerado como la solución más clara para llegar a resultados verdaderamente transformadores en la sociedad y en la educación como espacio de participación y formación de todos los ciudadanos con características diferentes y diversas, pero con igualdad de oportunidades y garantía de sus derechos. En este sentido la OEI<sup>30</sup> expone que la atención a los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y/o personal.

La presente investigación parte de la idea dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los maestros en el área de Ciencias Sociales para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto de la institución Byron Gaviria de la ciudad de Pereira?

---

<sup>30</sup> OEI. 2011. Op cit.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

Reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los maestros en el área de Ciencias Sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Describir las ideas expresadas en los discursos de los diferentes actores pertenecientes a la institución educativa Byron Gaviria, sobre inclusión, discapacidad cognitiva y estrategias pedagógicas, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de Ciencias sociales.

Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

Interpretar y analizar las estrategias pedagógicas usadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria en el área de Ciencias Sociales con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

Diseñar estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales, que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el trabajo inclusivo de estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

### 3. MARCO REFERENCIAL

#### 3.1 MARCO CONTEXTUAL

##### 3.1.1 Marco político y legal

Existen grupos de jóvenes y estudiantes con necesidades educativas especiales que plantean nuevas demandas educativas asociadas a su condición de discapacidad, esto ha llevado a los organismos internacionales a establecer unas políticas de educación inclusiva con calidad y equidad, en las que se tienen en cuenta los principios éticos y lineamientos que promueven una educación para todos, cuya síntesis se presenta a continuación:

**Convención sobre los Derechos del Estudiante**<sup>31</sup> (Naciones Unidas, 1989) Los derechos deben ser garantizados a todos los estudiantes sin excepción y los estados tomaran las medidas necesarias para protegerlos de cualquier forma de discriminación. Este tratado reafirma la necesidad de proporcionarles cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad.

**Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**<sup>32</sup> (Jomtien, 1990) Se debe prestar especial atención a las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar las medidas para garantizar su acceso a la educación. Además hace referencia a que de todas las personas tienen el derecho a ser educados con calidad y con integrabilidad social

**Conferencia Mundial de Derechos Humanos**<sup>33</sup> (Viena, 1993) Se establece que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente, a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad, y a las garantías de la igualdad de oportunidades.

**La declaración de Managua**<sup>34</sup> (Nicaragua, 1993) Para asegurar el bienestar social de todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración, interdependencia, y el reconocimiento de la diversidad; asegurándoles su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.

---

<sup>31</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los Derechos del Estudiante [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1989 [Citado el 14-04-2011]. Disponible: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

<sup>32</sup> UNESCO. Conferencia Mundial de educación para todos [En línea]. Jomtien: (Tailandia): 1990 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.unesco.org/.../jotiem\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml) -

<sup>33</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Conferencia Mundial de Derechos Humanos [En línea]. Geneva (Suiza: Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible: [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)

<sup>34</sup> ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). La declaración de Managua. [En línea] Managua (Nicaragua): . OEA. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf](http://www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf)

**Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**<sup>35</sup> (Naciones Unidas, 1993) Buscan garantizar que la población con discapacidad tenga los mismos derechos y responsabilidades de los demás. La adopción de las 22 normas uniformes sirve como instrumento para la formulación de políticas y para el desarrollo de acciones de cooperación técnica y económica que garantiza la igualdad de participación.

**Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**<sup>36</sup>: (Salamanca, 1994) Las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, independiente de sus condiciones personales. La integración educativa es el método más efectivo para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos.

**Marco de Acción de Dakar Educación para Todos**<sup>37</sup>: (UNESCO, 2000) La inclusión de los estudiantes con necesidades especiales y de otros excluidos de la educación por razones de vulnerabilidad, deberá ser parte de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015. Busca garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes y niñas en la educación básica, reduciendo sustantivamente la repetición, la deserción escolar y la extra-edad, dando un lugar prioritario a las políticas educativas inclusivas para asegurar que las escuelas favorezcan el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes básicos para la vida.

**Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**<sup>38</sup> (Naciones Unidas 2006) Busca promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

**Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014** (Naciones Unidas 2006) Mejorar el acceso a una educación básica de calidad en el marco de una educación para todos.

**Metas Educativas para América Latina 2021**<sup>39</sup> (Argentina 2010) Para garantizar el acceso y lograr la igualdad en la educación, proponen conseguir escuelas inclusivas en las que convivan y aprendan estudiantes con diferentes condiciones sociales, culturales y

---

<sup>35</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?i](http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?i)

<sup>36</sup> UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.Pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.Pdf)

<sup>37</sup> UNESCO. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos [En línea]. Dakar (Senegal): 2000 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.unesco.org/.../dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml) - Francia -

<sup>38</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.convenciondiscapacidad.es/](http://www.convenciondiscapacidad.es/)

<sup>39</sup> ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.oei.es/metas2021/](http://www.oei.es/metas2021/)

capacidades e intereses; prestando apoyo especial, entre otros a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a jóvenes y adultos.

En el anterior marco, Colombia ha dispuesto de una serie de leyes y normativas que garantizan el derecho a la educación de toda su población, así:

**Constitución Política de 1991**<sup>40</sup>. Especial atención se brindará a la población más vulnerable por condición económica, física o mental, según lo contemplado en sus artículos 13, 47, 67 y 68. Adicionalmente, se definen los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales, que tienen un carácter universal.

**Ley 115 de 1994**<sup>41</sup>. Establece que la educación para personas con limitaciones y capacidades o talentos excepcionales es parte integral del servicio público educativo. Para ello los establecimientos educativos definirán en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) las acciones pedagógicas que permitan su proceso de integración académica y social. Así mismo, plantea los objetivos generales y específicos para la básica primaria, apuntando a una educación centrada en valores, ciudadanía y en el desarrollo de habilidades comunicativas, matemáticas, científicas, tecnológicas, artísticas y humanistas, para lo cual se tendrá en cuenta educar partiendo de las necesidades y nivel de desarrollo del estudiante.

**Ley 361 de 1997**<sup>42</sup>. Expone que el Estado garantizará a la población con discapacidad el acceso a la educación formal, para lo cual los centros educativos contarán con los medios y recursos humanos y materiales que garanticen su atención apropiada; por tanto ninguna institución educativa podrá negarle a los estudiantes y niñas que estén en condición de discapacidad el derecho a la educación.

**Decreto 2082 de 1996**<sup>43</sup>: Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Establece el uso de estrategias que respondan a sus necesidades y características, la conformación de las Unidades de Atención Integral (UAI), la inclusión del tema en los currículos de las instituciones formadoras de docentes. Propone la implementación de estrategias y apoyos necesarios en los PEI que les permita tener acceso a la educación, la vida laboral y la vida social.

---

<sup>40</sup> PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011]. Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>

<sup>41</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994) [En línea]. Bogotá (Colombia): 1994 [Citado el 26 de marzo de 2011]. disponible desde [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

<sup>42</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 361. (7 febrero, 1997). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.978. 11 de febrero de 1997. [citado el 16 de abril de 2011]. Disponible desde [www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley\\_0361\\_1997.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html)

<sup>43</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2082. (18 de noviembre). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.922. 20 de noviembre de 1996. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde [www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf](http://www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf)



**Resolución 2565 de 2003<sup>44</sup>:** Contempla las competencias de la Secretaria de Educación en la organización de la oferta educativa para las poblaciones con NEE por discapacidad o excepcionalidad y el número de estudiantes que se deben atender por grupo. Cada institución organizará su plan de estudio de acuerdo a la discapacidad que atienda.

**CONPES 80 de 2004<sup>45</sup> -Política Pública de Discapacidad-:** Genera políticas que se enmarcan en el contexto de la protección y el manejo social del riesgo, contemplando estrategias, bajo un marco de corresponsabilidad, para que las personas, las familias, el estado, la sociedad y sus instituciones, puedan prevenir el riesgo, mitigar y superar la materialización del mismo, con el fin de evitar la discriminación y exclusión social.

**Ley 715 de 2001<sup>46</sup>.** Establece la organización a nivel macro de las instituciones educativas, el personal que las conforman según las necesidades, el porcentaje de población atendida, las entidades de vigilancia y los niveles educativos que va a ofrecer en función de la comunidad en la que se encuentre.

**Ley 762 de 2002<sup>47</sup>.** Plantea que los estados deben adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar progresivamente la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad y en la prestación del servicio educativo.

**Ley 1098 de 2006<sup>48</sup>.** Plantea la responsabilidad de la familia, la sociedad y el estado con los estudiantes, las niñas y los adolescentes en condiciones de discapacidad en cuanto a garantizar el cumplimiento de sus derechos en condiciones de igualdad y equidad, brindándoles una educación de calidad.

**Ley 1145 de 2007<sup>49</sup>.** Esta normativa tiene por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas

---

<sup>44</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2565. 24 de octubre de 2003.[En línea].Bogotá (Colombia): MEN. 2003 [citado el 17de abril de 2011].disponible desde [www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html)

<sup>45</sup> DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONPES 80: Política Públicas de Discapacidad. .[En línea].Bogotá (Colombia): 2004. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: [www.minicultura.gov.co/index.php?idcategorias](http://www.minicultura.gov.co/index.php?idcategorias)

<sup>46</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 715 (21 de diciembre de 2001). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.654. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde [www.menwed.mineducacion.gov.co/normas/715](http://www.menwed.mineducacion.gov.co/normas/715)

<sup>47</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 762 por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (5 de agosto de 2002). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.889 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ley0762\\_2002.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ley0762_2002.html)

<sup>48</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia (8 de noviembre de 2006). [En línea].Bogotá (Colombia): Diario oficial No 46.446.[citado el 17 de abril de 2011] Disponible desde [www.secretariasenado.gov.co/.../ley/.../ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/.../ley/.../ley_1098_2006.html)

<sup>49</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1145 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. (10 de julio de 2007) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 46.685 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley\\_1145\\_2007.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html)

con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos.

**Decreto 366 de 2009**<sup>50</sup>. Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en el marco de la educación inclusiva, determinando las competencias de las Secretarías de Educación, la prestación del servicio educativo para esta población y las funciones del personal de apoyo. Estipula que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas por el MEN.

**Plan Decenal de Educación 2006 -2016**<sup>51</sup>. Plantea la necesidad de diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.

**Ley 1346 de 2009**<sup>52</sup>. Establece el derecho de las personas con discapacidad a un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, con miras a desarrollar plenamente su potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima y el respeto por los derechos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Además, estipula que los estudiantes y niñas con discapacidad no quedaran excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria y tendrán acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan; para ello se deben realizar ajustes en función de las necesidades individuales, medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

**Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014**<sup>53</sup>. La política pública de educación “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, **propone que** todos los estudiantes, niñas y jóvenes tengan las mismas oportunidades para que puedan acceder al sistema educativo de una manera integral, enmarcada en valores éticos, como el respeto de lo público, ejercicio de los derechos humanos, el cumplimiento de sus deberes y la convivencia en paz.

---

<sup>50</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 366. (9 de febrero de 2009) [En línea].Bogotá (Colombia): Diario Oficial [citado el 17 de abril de 2011] .Disponible desde: [www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO\\_366\\_DE\\_2009.htm](http://www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO_366_DE_2009.htm)

<sup>51</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación 2006 -2016 [En línea].Bogotá (Colombia): MEN. 2009 [citado el 17 de abril de 2011] .Disponible desde: [www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218_archivo.pdf)

<sup>52</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html)

<sup>53</sup> PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014. [En línea] Bogotá (Colombia): Presidencia de la República. 2010 [citado el 14 de abril de 2011]. Disponible desde [www.mineducacion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html](http://www.mineducacion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html)

**Política Pública de discapacidad para el municipio de Pereira. Acuerdo 103 de diciembre de 2011**<sup>54</sup>. Propone avanzar en la garantía de derechos de personas con discapacidad, sus familias y cuidadores a fin de mejorar sus condiciones de vida y reconocerlos como Sujetos Titulares de Derechos y como protagonistas del desarrollo en el Municipio. Se plantea como uno de sus objetivos ajustar los PEI con modelos pedagógicos de Educación Inclusiva, en el Municipio de Pereira.

### **3.1.2 Marco institucional**

La Institución Educativa Byron Gaviria está localizada en la comunidad Los Héroes, perteneciente a la Ciudadela Perla del Otún, denominada Los 2.500 Lotes del Barrio Cuba. Como se describe en el propio PEI<sup>55</sup> de la institución, la comunidad del sector está caracterizada por pertenecer al estrato bajo (2) en su mayoría, con ingresos que sólo alcanzan para satisfacer las necesidades básicas. Además, en el mismo documento se habla de una descomposición social que afecta los hogares y por lo tanto la formación de los estudiantes y jóvenes de la localidad.

La institución funciona en el calendario A, es de carácter Mixto y actualmente cuenta con tres jornadas principales: la de la mañana donde funciona toda la básica secundaria y los grados décimo y quinto, además de algunos primeros y transiciones; la de la tarde, aquí funcionan los grados desde transición a cuarto de básica primaria; y la jornada nocturna donde se desarrolla el programa de bachiller acelerado.

Para el año 2011 se contó con una población de 1.200 estudiantes inscritos en básica primaria de los cuales el 6,5% (78 estudiantes) presenta alguna condición de discapacidad: dos de estos estudiantes están catalogados con hipoacusia o baja audición (0,16%), tres con baja visión (0,25%), uno con lesión neuromuscular (0,08%), dos con discapacidad múltiples (0,16%) y setenta y uno con deficiencia cognitiva (5,91%).

La misión de la Institución esta relacionada con la formación integral de sus estudiantes desde la competitividad del personal directivo y docente de la institución, en la promoción de valores de tipo social, cultural, político, tecnológico, ambiental, económico, etc.

Por otro lado la visión se enfoca hacia ser un medio fundamental en el desarrollo de la comunidad a través de una alta calidad educativa que permita el fortalecimiento de una cultura colectiva donde la resolución de conflictos sea un aspecto característico. Además, se hace un énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas desde cada una de las áreas curriculares y la obtención de muy buenos resultados en las pruebas SABER e ICFES.

---

<sup>54</sup> CONCEJO DE PEREIRA. Acuerdo 103 de diciembre de 2011 por el cual se aprueba la política pública de discapacidad para el municipio de Pereira. [En línea] Pereira (Colombia): Concejo Municipal de Pereira. 2011 [Citado el 08-01-2012] Disponible desde: <http://www.concejopereira.gov.co/es/?acc=documentos&fnc=listdocs>

<sup>55</sup> INSTITUCIÓN EDUCATIVA BYRON GAVIRIA. Proyecto Educativo Institucional. PEI. Pereira (Colombia) 2003

Además, dentro del PEI de la institución cabe resaltar algunos de los principios filosóficos que contempla la institución, los cuales son puntos fundamentales a tener en cuenta dentro del proceso de inclusión educativa. Éstos son:

- Educación humanizante y personalizada: donde se hace un énfasis en el respeto por las diferencias.
- Educación para la igualdad y la inclusión: desde la garantía del trato respetuoso y de las herramientas adecuadas para responder a las necesidades académicas de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Para finalizar, cabe resaltar que la institución en éste momento se encuentra en el proceso de revisión del PEI y el plan de mejoramiento buscando articular la inclusión dentro de los mismos como un aspecto primordial dentro de la dinámica institucional.

## **3.2 MARCO TEÓRICO**

Para comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se deben implementar para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva, se hace necesario precisar qué se entiende por educación inclusiva, discapacidad cognitiva y por estrategias pedagógicas.

En este contexto se abordará en primer lugar el enfoque de la inclusión educativa, perspectiva dentro de la cual se inscribe la propuesta, en segundo lugar, se desarrollará un apartado discapacidad cognitiva, dentro del cual se plantea algunas generalidades, en tercer lugar se presentaran los aspectos generales sobre estrategias pedagógicas para la atención educativa de la diversidad para finalizar con las estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de ciencias sociales para la atención de escolares con discapacidad cognitiva.

### **3.2.1 Fundamentos de la Inclusión Educativa**

La diversidad es entendida como la diferenciación de gustos, ideologías, costumbres, formas de comunicarse, pensar o actuar frente a determinadas situaciones. Esta diferencia que coexiste dentro de los diferentes espacios geográficos es concebida por la UNESCO, como una manifestación cultural que adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. “Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad”<sup>56</sup>.

En este sentido, Meléndez expone: “la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde, tanto relación como variedad,

---

<sup>56</sup>UNESCO. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: identidad, diversidad y pluralismo. En: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (26 de Agosto al 04 de Septiembre de 2002). [en línea] Johannesburgo (Sudáfrica). UNESCO. Pg. 4. [Citado el 18 de Abril de 2011]. Disponible desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s>

aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad”<sup>57</sup>, así la diversidad puede ser entendida como las diferencias existentes de persona a persona, diferencias que a la vez enriquecen los procesos de interacción de los seres humanos; y, es la institución educativa la llamada a ofrecer propuestas que permitan un clima escolar basado en relaciones de aceptación, respeto y valoración de las diferencias entre docentes, estudiantes, padres y demás miembros de la comunidad educativa.

El hecho de reconocer y aceptar que diversidad no es sólo diferencia sino también “Concurso de varias cosas distintas”<sup>58</sup>, implica en la práctica, tener una convivencia pacífica y equitativa porque en todas las instituciones educativas siempre se presentarán múltiples diversidades: de ideas, experiencias, actitudes, capacidades y niveles de conocimiento, de estilos y ritmos de aprendizaje, de contextos, desarrollo cultural, lingüístico y social, entre otras. Estas consideraciones han conducido a que en la actualidad, el término diversidad sea bastante utilizado, lo cual en criterio de Arnaiz pretende “acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado.”<sup>59</sup>

Así, la diversidad se relaciona con las diferencias que se dan entre los seres humanos, estas diferencias pueden ser generales, por condición de vulnerabilidad o por necesidades educativas especiales. La diversidad por diferencias generales hace referencia a la peculiar manera que cada persona tiene para percibir y procesar la información e interpretar la realidad (estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, motivación, necesidades e intereses). En el ámbito educativo la diversidad por condición de vulnerabilidad hace referencia a los grupos poblacionales que se encuentran expuestos a exclusión o discriminación, bien sea por sus particularidades personales o por razones sociales o económicas, entre las cuales se encuentran: pertenencia a minorías étnicas y culturales, afectación por el conflicto armado, alto riesgo social, jóvenes y adultos iletrados, población rural dispersa, habitantes de frontera, diversidad por identidad sexual, entre otros.

Por último, la diversidad por NEE se refiere a aquellas que pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, comunicativos, emocionales y psicosociales, siendo las más representativas las NEE por talento y/o excepcionalidad, o por condición de discapacidad visual, auditiva, motora, cognitiva y mental. Para fines del presente trabajo se va a profundizar en el tema de condición de discapacidad, específicamente cognitiva.

---

<sup>57</sup> MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. México: Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial. Universidad de Costa Rica-IIP. p-5

<sup>58</sup> *Ibíd*

<sup>59</sup> ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. [En línea] Murcia (España): Universidad de Murcia. p.3. 1999 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: <http://ftp.cprcieza.net/pdf/UNIDAD1.pdf>

**3.2.1.1 Evolución histórica del abordaje de la discapacidad.** Para entender el enfoque de inclusión educativa es importante conocer la evolución que ha tenido el abordaje de la discapacidad en los diferentes momentos históricos. Esta transformación se ha enmarcado en diferentes paradigmas, los que han determinado la concepción, percepción y formas de atención a esta población. A continuación se presenta una breve síntesis de estos partiendo de los planteamientos de autores como Garzón y Castellanos<sup>60</sup> y Meléndez<sup>61</sup>:

Entre el siglo VI y el XV se ubica el paradigma de la exclusión, el cual se basa en un modelo del exterminio; en esta época las personas que tenían algún tipo de discapacidad eran condenadas a la muerte en la hoguera o al exilio en zonas no habitadas, ya que la discapacidad era considerada como un fenómeno sobrenatural asociado a posesiones demoníacas o castigos divinos.

Los SXVI, XVII, XVIII y XIX se ubican en el paradigma proteccionista caracterizado por:

- 1) **Los asilos como forma de redención.** Las personas con discapacidad eran recluidas en orfanatos y condenadas a vivir de la mendicidad y la caridad.
- 2) **La institucionalización.** Estas personas eran vistas como seres antisociales que requerían un proceso de **Educación en instituciones residenciales** en los que se utilizaban modelos de tortura y restricción para modificar el comportamiento. Posteriormente con la ilustración se da un proceso de **Educabilidad como atributo**, haciéndose énfasis en la enseñanza a personas con dificultades en sus sentidos, viéndolos como pacientes-estudiantes y por lo tanto orientando las prácticas educativas hacia el adiestramiento y el desarrollo de capacidades.
- 3) **Los centros de educación especial.** Se crean sitios específicos para agrupar a las personas con discapacidad de forma homogénea, dándose un proceso de **Educación segregada**, en el cual se les daba un plan de estudio especial, y en un espacio físico separado.
- 4) **Sujetos de estudio.** En los centros especializados se inicia la aplicación de pruebas del coeficiente intelectual (CI) para medir las diferencias intelectuales entre los seres humanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial surge el paradigma de la rehabilitación que partiendo de un modelo médico, se caracteriza por admitir la discapacidad es individual, ya que es en su deficiencia (física, mental o sensorial) y en su “falta de destreza” donde se ubica básicamente el origen de sus dificultades. Desde esta perspectiva, se hace necesaria la intervención de un equipo de especialistas (Medicina, Terapia Física, ocupacional y del lenguaje, Psicología, Trabajo Social, Educación Especial, entre otros) quienes diseñan un proceso rehabilitador para dar respuesta al problema.

Entre las década de 1960 y 1990 se da el paradigma integracionista que se sustenta en dos modelos:

- 1) **Modelo de autonomía personal.** Parte del deseo de familias y personas con discapacidad por desarrollar una vida tan normal e independiente como fuera posible, debido al hecho que las personas egresadas de los centros de educación especial tenían dificultad para integrarse más tarde a la vida en sociedad.
- 2) **Modelo de los derechos humanos.** Se basa en el derecho a la igualdad oportunidades para conseguir que las

---

<sup>60</sup> GARZÓN O. Martha Lucía; CASTELLANOS P. Wilson. Alto Vuelo: Experiencias Significativas de Educación Inclusiva de Población con Necesidades Educativas especiales en el departamento de Risaralda. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira. 2007. p. 72-74.

<sup>61</sup> MELENDEZ R. Lady. la educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005. p. 47-63.

personas con discapacidad sean reconocidas como sujetos que tiene derecho al acceso y disfrute de todos los bienes y servicios sociales y culturales.

A nivel educativo, se promueve la integración al sistema educativo formal de las personas con discapacidad, dándose el proceso de **Educación integrada**, la que presenta tres características o comunidades educativas a saber: salones especiales o aulas diferenciadas para estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva y visual; aulas de apoyo o de recursos para estudiantes con problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta; y, la incorporación de estudiantes con dificultades leves a clases regulares con el apoyo de un asistente especializado.

En el paradigma integracionista se concibe que la persona con discapacidad debe tener la posibilidad de desenvolverse en sus entornos lo más normalmente posible y es a partir de esta concepción que se da el proceso de **Atención a las necesidades educativas especiales** (término acuñado en el Reino Unido en 1978) desde el cual se permite mirar al estudiante de forma individual partiendo de sus necesidades tanto educativas, como sociales y culturales. Sin embargo, en este sentido el MEN<sup>62</sup>, expone: Al “etiquetar” a un estudiante con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los estudiantes puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros estudiantes. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del estudiantado clasificado como con “Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

La integración, es un importante y decisivo paso para la valoración positiva de las diferencias humanas, ya que desde una perspectiva educativa la integración defiende la escolarización conjunta de estudiantes con discapacidad y los estudiantes “normales”. Es a partir de este momento en el que se empiezan a organizar los servicios, las leyes y políticas para que las estructuras sociales sean accesibles de todas las personas, tanto en el ámbito educativo como en otros espacios de la vida comunitaria. Sin embargo, desde una mirada educacional se evidencia que sigue siendo un modelo cuyo accionar se enfoca en la presencia de los estudiantes en el sistema educativo formal, pero no en su participación. En muchas ocasiones esto contribuye a que se den algunas prácticas que segregan ya que perciben a los estudiantes y niñas como inferiores, lo cual estimula las etiquetas que menosprecian a las personas con discapacidad.

Finalmente entre las décadas de 1990 y 2010 surge el paradigma de la inclusión que inicialmente se fundamenta en un modelo social, en el cual la discapacidad es vista como un problema de origen social donde muchas de las condiciones de discapacidad son creadas por el entorno social y por lo tanto es su responsabilidad hacer las modificaciones necesarias que garanticen su participación en la sociedad.

Posteriormente y tomando elementos de los modelos médico y social se llega al modelo biopsicosocial, propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el cual proporciona una visión coherente de las diferentes dimensiones del individuo y del entorno desde una perspectiva biológica, individual y social. La OMS en el 2001 promulga la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud -CIF<sup>63</sup>,

---

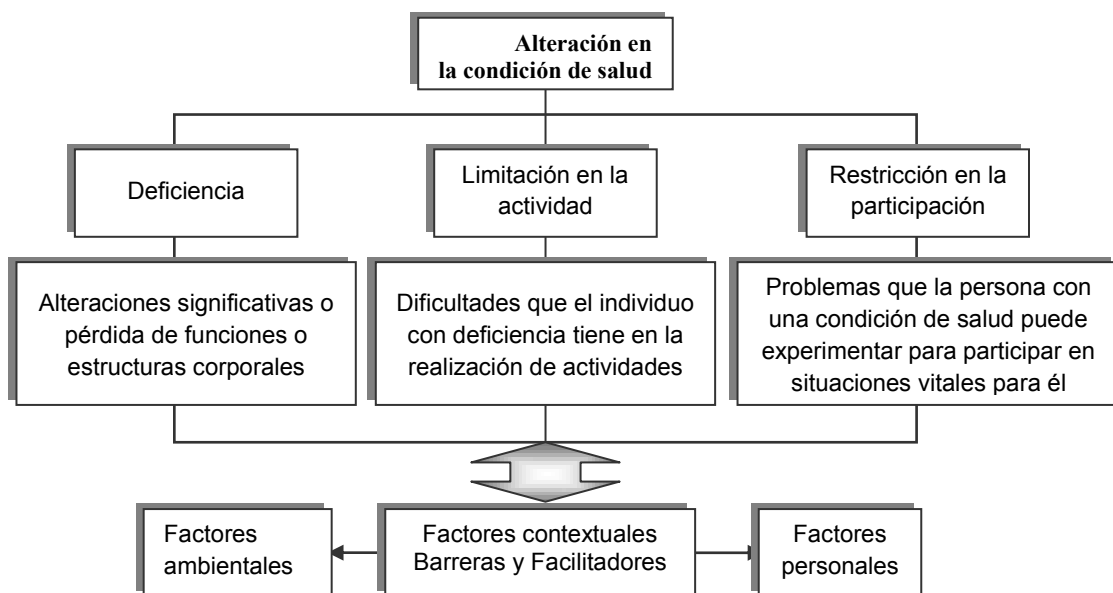
<sup>62</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. Op.cit

<sup>63</sup> Op cit. OMS, 2001

en la cual se establece que discapacidad es un término genérico que incluye: deficiencia o alteración en las funciones o estructuras corporales (Nivel corporal), limitación o dificultades en la capacidad de realizar actividades (Nivel individual) y restricción en la participación de actividades que son vitales para el desarrollo de la persona (Nivel social). La discapacidad representa las alteraciones en el funcionamiento del ser humano considerando que esta es producto de la interacción del individuo con el entorno en el que vive y se desarrolla.

La discapacidad puede considerarse como una experiencia de vida que cada persona que la tiene, la vive en forma diferente. Esta depende no solo de la deficiencia o de la limitación que presente en la realización de una actividad; sino que además está determinada por las barreras u obstáculos o los facilitadores o apoyos que la persona con una discapacidad encuentra en su contexto y que finalmente son los que determinan el grado de participación que esta pueda tener en su entorno. Los postulados planteados se resumen en la siguiente figura:

**Figura 1. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)**



Fuente: OMS<sup>1</sup>. 2001

El modelo biopsicosocial se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. Con relación a este modelo Verdugo<sup>64</sup> expone que el funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Éstos últimos interactúan con la persona e influyen en el nivel y la extensión de su funcionamiento. Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En éste se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal de la

<sup>64</sup> VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Junio, 2004, p.12



discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad.

La nueva concepción de la discapacidad centrada en el entorno y lo social, de acuerdo con lo planteado por Aguilar<sup>65</sup>, es tremendamente aplicable para entender que las dificultades educativas de un estudiante no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que por el contrario son las características del sistema educativo en sí mismo (planes de estudio y formación de docentes inapropiados, instalaciones inaccesibles, inexistencia de apoyos y otros) las que están creando "barreras para el aprendizaje y la participación" de estos y posiblemente de otros estudiantes.

**3.2.1.2 De la integración a la inclusión.** La integración y la inclusión son términos relativamente nuevos con una misma intención, la cual consiste en que los estudiantes con discapacidades sean parte de las aulas de educación formal, sin embargo no tienen la misma manera de abordar la atención a los estudiantes en el aula, estas diferencias se exponen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión**

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Modelo médico	Modelo biopsicosocial
Procesos centrados más en la atención individualizada de los estudiantes integrados que en transformación de los procesos educativos.	Procesos centrados en la transformación de políticas, prácticas y cultura para la inclusión en las aulas y escuelas de todos los estudiantes y niñas
Se garantiza el acceso a la educación	Se garantiza el acceso, permanencia y promoción a una educación con calidad
La integración como proyecto individual de algunos docentes	La inclusión como proyecto de escuela y no de profesores aislados.
Individuo con Necesidades educativas especiales	Individuo/entorno con barreras para el aprendizaje y la participación
Centra sus procesos de estudiantes con NEE derivadas de discapacidad	Centra sus procesos en la atención de todos y todas las niñas en el marco de la diversidad
Provisión de recursos adicionales sólo para los estudiantes integrados.	Provisión y uso de recursos disponibles para todos los estudiantes y niñas en apoyo del aprendizaje.
Responsabilidad exclusiva de los docentes de apoyo y especialistas	Responsabilidad y relación de colaboración entre los implicados en el proceso educativo.
Proyectos educativos institucionales integradores que contemplan la atención a población con NEE	Proyectos educativos institucionales incluyentes que contemplen la diversidad y el compromiso con el cambio.
Transferencia del enfoque de educación especial a la escuela común.	Currículo amplio y flexible con contenidos para la inclusión social, aprendizajes significativos y enfoques metodológicos diversificados
Apoyos para mejorar el funcionamiento	Apoyos para aumentar la capacidad del entorno de responder a la diversidad
Se promueven adecuaciones curriculares y actividades individuales para los estudiantes con discapacidad	El currículo es el mismo para todos los estudiantes, con adaptaciones en las estrategias

<sup>65</sup> AGUILAR MONTOYA, Gilda. Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En: V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. [En Línea] Santiago de Chile: Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. 2004. [citado el 26-07-2011]. Disponible desde: [www.discapacidaduruguay.org/noticias.asp](http://www.discapacidaduruguay.org/noticias.asp)

La educación inclusiva parte del movimiento fundamentado en el principio de educación para todos, que reconoce la educación como un derecho inalienable de todos los seres humanos, razón por la cual se opone a cualquier forma de discriminación o segregación por condiciones personales, culturales o sociales. Cuando se habla de educación inclusiva no se hace referencia a un término nuevo para designar la integración de los “estudiantes con necesidades educativas especiales por condición de discapacidad”. El concepto, de acuerdo con lo planteado por la OEA<sup>66</sup> hace énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a **todos** los estudiantes y por tanto, constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los estudiantes y alumnas participen y se beneficien de una educación de calidad.

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos estudiantes, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, entre otras, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. Es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Según MEN<sup>67</sup>, parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden crecer y aprender juntos, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran.

La escuela inclusiva, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los estudiantes, niñas y jóvenes son importantes incluyendo aquellos que presentan vulnerabilidad a la exclusión. Implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente. En definitiva, como lo expresa la UNICEF<sup>68</sup> la educación inclusiva se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.

De acuerdo con lo planteado por la Organización de Estados Americanos<sup>69</sup> (OEA) uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo, es avanzar hacia una escuela más inclusiva que dé cabida a todos los estudiantes y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus estudiantes para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes y niñas, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

La inclusión educativa toma en cuenta el hecho de que cada estudiante tiene unas necesidades y unas capacidades particulares que de una u otra forma lo hacen ser único.

---

<sup>66</sup> OEA, Op. cit p.41

<sup>67</sup> MEN. 2007. Op cit. p 14-15

<sup>68</sup> UNICEF, Op. Cit p. 9

<sup>69</sup> OEA, Op.cit p.44

Según Cedeño<sup>70</sup>, la inclusión educativa tiene una característica fundamental: no pretende que los estudiantes estén solamente inmersos en un espacio, sino que además, compartan responsabilidades y tareas conjuntas con otros compañeros, formando así parte de un todo; donde se mira a cada uno en pro de las capacidades y fortalezas que lo hacen necesario, valioso, importante e imprescindible para el grupo (el todo) y no de las debilidades y obstáculos que lo alejan del mismo.

La misma autora plantea que la inclusión educativa hace referencia a tres ámbitos fundamentales: el físico, el educativo y el social; el primero referido al espacio que entra a ocupar el estudiante dentro del aula de clase; el segundo apunta hacia el papel activo del estudiante frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus necesidades y sus potencialidades; y por último el social, se refiere a la posibilidad de interacción con otros y al desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiante relacionarse con el entorno, pero también al entorno relacionarse con el estudiante.

### **3.2.1.3 Componentes sociales, fundamentos y principios de la educación inclusiva.**

El término inclusión abarca a toda la diversidad de poblaciones que pueden ser encontradas dentro de una sociedad, aceptando sus características particulares y entendiendo las diferencias entre unas y otras; por lo anterior la educación inclusiva se estructura bajo unos componentes sociales, fundamentos y principios básicos que le dan sentido dentro de la práctica escolar; en Colombia el MEN<sup>71</sup> los plantea de la siguiente manera:

- **Componentes sociales:** Los componentes sociales son el marco de referencia para la elaboración de políticas que mejoren el proceso de inclusión; éstos se fundamentan en: primero, los derechos humanos, teniendo en cuenta que todos tienen los mismos derechos en cuanto a participación, respeto, calidad, garantías, etc.; segundo, la igualdad de oportunidades y accesibilidad, en cuanto al acceso a los diferentes servicios; tercero, la autodeterminación como fin último de los apoyos brindados por la institución a los estudiantes según sus potencialidades y sus necesidades, logrando que puedan elegir y decidir por sí mismos, siendo autónomos; y cuarto, la participación, siendo sujetos activos y ayudando a modificar o adaptar los diferentes servicios sociales, a las necesidades específicas que tienen.
- **Fundamentos:** Además de los fundamentos políticos y legales, expuestos en el apartado anterior, la educación inclusiva posee fundamentos que soportan la oferta educativa y son de diversa índole:

**Fundamentos sociológicos:** Orientados a favorecer el desarrollo del ser desde la igualdad de oportunidades y la promoción de valores que permitan la formación plena de cada individuo. Básicamente consisten en: reconocer las diferencias, hacer énfasis en el ser humanos, la igualdad de oportunidades, formar en valores y brindar apoyos con responsabilidad y compromiso.

---

<sup>70</sup> CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacía la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <[http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf)>

<sup>71</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 11-28

**Fundamentos pedagógicos:** Referidos al campo en el que varias disciplinas se interrelacionan para responder ¿cómo se aprende?, ¿cómo se debe dar el proceso de enseñanza y aprendizaje según la forma como aprende cada persona desde su diversidad en cuanto a necesidades y capacidades? Teniendo en cuenta los modelos, enfoques, estrategias, actividades, etc., que son utilizados para lograr el proceso de formación, donde el estudiante es una gente activo y donde se tienen en cuenta sus diferencias de aprendizaje, sus potencialidades y sus aspectos a mejorar.

**Fundamentos comunicativos:** se entiende la comunicación como una herramienta imprescindible para relacionarse con los otros y por lo tanto para expresar y aceptar puntos de vista, respetar las diferencias, participar clara y democráticamente. Son las habilidades y destrezas que permiten interactuar en una situación comunicativa específica, teniendo en cuenta los mecanismos alternativos, lengua de señas, braille, etc.

**Fundamentos epistemológicos:** referidos a la construcción colectiva del saber, donde se miran las relaciones entre las personas de un mismo grupo y la forma cómo construyen y transforman su cultura y sus conocimientos, según sus características colectivas.

- **Principios:** El reconocimiento de la diversidad humana, exige a los actores del sistema educativo realizar una profunda reflexión ética con respecto a los principios que deben fundamentar un proceso educativo incluyente. Desde la perspectiva del MEN<sup>72</sup> la escuela inclusiva se fundamenta en los siguientes principios:

**Enfoque de Derechos:** La Declaración Universal de los Derechos Humanos sostiene como premisa fundante que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, lo que conlleva a rechazar y erradicar todo tipo de discriminación. Esta acción abre espacios institucionales que permiten a los habitantes de un país constituirse en sujetos de derecho y, por consiguiente, ha dado instrumentos para su exigibilidad y su consecuente vigencia social.

**Reconocimiento de la diversidad humana:** Este principio obliga a la institución educativa a abandonar el sueño de que todos son iguales y a hacer una reflexión ética importante con respecto a los valores que deben fundamentar el proceso educativo; reconocer la diversidad y garantizar la equidad.

El reconocimiento a la diversidad propicia la aceptación, el respeto y la valoración de las diferencias, considerándolas como oportunidades de aprendizaje. Esto implica un nuevo paradigma, el de la cultura de la diversidad, y exige para la escuela una nueva forma de pensar, de hacer, de organizarse, de relacionarse. Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad, demócratas y libres, una escuela para todos y para todas. Lo que significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En este sentido, Melendez plantea que es sinónimo de oportunidades para el desarrollo, y este desarrollo es directamente proporcional a tener alternativas de educaciones pertinentes y significativas que cubran a todos los estudiantes y niñas.

---

<sup>72</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2007. Op.cit.

**Equiparación de oportunidades:** Proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial. La equiparación de oportunidades no se refiere a que a todos los estudiantes se les deben brindar las mismas experiencias de aprendizaje con iguales objetivos, iguales procesos, y esperando iguales resultados, sino a que, según lo que necesiten, se les darán objetivos, experiencias y procesos semejantes a los de los demás, pero con peculiaridades que favorezcan el desarrollo integral de cada uno y permitan que los resultados sean efectivos.

**La equidad.** Debe ser definida como “Dar a cada uno, lo que cada uno necesita” y no como erróneamente se plantea de “Dar a todos por igual”. Garantizar la equidad significa reconocer que los seres humanos tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En esta definición se reconoce, en primer lugar, que existen barreras personales para la plena participación para todos los seres humanos porque por principios biológicos, todos tenemos algún grado de limitación y, en segundo lugar, se reconoce también que todos tenemos condiciones personales y culturales diferentes y la educación nos debe garantizar el derecho a la participación social eliminando las barreras externas que obstaculizan nuestro desarrollo y por ende nuestra participación.

En este sentido Meléndez expone que equidad es sinónimo de oportunidades para el desarrollo, y este desarrollo es directamente proporcional a tener alternativas de educación pertinente y significativa que cubran a todos los estudiantes y niñas.

**Solidaridad:** La solidaridad expresa una idea de unidad, cohesión, colaboración y relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y el apoyo mutuo. Tiene una amplia relación con la justicia social por ser uno de los valores fundamentales para el orden de la comunidad. Esto, se refiere a que siendo solidarios podemos establecer lazos de convivencia, y en este caso de justicia para con los demás.

Los principios de la educación inclusiva se sustentan en los derechos humanos, la calidad educativa y el sentido social. En este sentido, el MEN<sup>73</sup> retomando al Centro para Estudios sobre Educación Inclusiva de Inglaterra enuncian las diez razones para ello:

Desde el enfoque de derechos Humanos:

- Todos los estudiantes y niñas tienen el derecho a aprender juntos.
- Los estudiantes no deben ser desvalorizados o discriminados excluyéndolos del sistema general de educación o enviándolos lejos a causa de su discapacidad o de sus dificultades de aprendizaje.
- Los adultos con discapacidad que se describen a sí mismos como “sobrevivientes” de la educación especial, demandan el fin de este modo de segregación.
- No existen razones legítimas para separar los estudiantes en el proceso educativo. Ellos deben permanecer juntos y esto trae ventajas y beneficios para todos.

---

<sup>73</sup> Ibíd.

Desde el enfoque de calidad educativa:

- Las investigaciones muestran estudiantes y niñas con mejor rendimiento académico y logros sociales en ambientes inclusivos.
- No hay enseñanza o cuidado en las escuelas segregadas que no pueda darse en las escuelas ordinarias.
- Con compromiso y apoyo, la educación inclusiva es la manera más eficiente de usar los recursos educativos.

Desde el enfoque del sentido social:

- Todos los estudiantes necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y a prepararse para la vida en comunidad.
- Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor por la diversidad y construir amistad, respeto y comprensión.

Siguiendo a la UNESCO<sup>74</sup>, la educación inclusiva se justifican desde tres perspectivas: 1) Educativa, porque implica el desarrollo de nuevas técnicas y herramientas necesarias para responder a la diversidad de manera efectiva, logrando el beneficio de toda la comunidad, pero especialmente de los estudiantes, quienes son el centro del proceso educativo. 2) Social, ya que permite que se acepte la diversidad, reconociéndola como característica esencial del ser humano y facilitando medios para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades, y por lo tanto desarrollar valores sociales de compromiso, solidaridad, respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias. 3) Económica, reduciendo los gastos del situado fiscal y los recursos nacionales, ya que no tienen que mantener las escuelas e instituciones especializadas en diferentes grupos de estudiantes, sino que el incluirlos a todos a la misma escuela, permite que con menos recursos se logren resultados mejores teniendo en cuenta lo corporal, lo individual y lo social.

En el anterior marco, Stainback y Stainback<sup>75</sup> plantean que la escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Por otro lado Arroyave plantea que el papel de la escuela inclusiva debe ser atender la diversidad educativa, entendiendo ésta última como “Responder, a través de la pluralidad de enfoques en los procesos educativos, tanto a las diversas formas, ritmos y estilos de

---

<sup>74</sup> UNESCO. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile, 2004

<sup>75</sup> STAINBACK, S.-STAINBACK, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Citado por CEDEÑO À. Fulvia. Colombia, hacía la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <[http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion.pdf)>

aprendizaje, como, a las múltiples capacidades, motivaciones e intereses que una población, innegablemente diversa, puede manifestar”.<sup>76</sup>

Ambas definiciones plantean la escuela inclusiva como la oportunidad que tienen todos los estudiantes de recibir una educación con calidad independientemente de sus condiciones personales y dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una educación en la que puedan tener acceso a todos los servicios prestados por la institución. Para ello se deben considerar algunos aspectos como: la aceptación de la comunidad hacia las diferencias que se puedan presentar y las necesidades de cada persona; el establecimiento de lazos de amistad, colaboración y compromiso por parte de los padres, estudiantes y profesores, para así disminuir las dificultades que surjan y aumentar las oportunidades de desarrollo individual y colectivo; por último se deben tener en cuenta los recursos naturales proporcionados por la comunidad, con el fin de que todos los estudiantes sean aceptados, valorados y tengan oportunidad de participar en su propio proceso de formación.

Una escuela inclusiva debe considerar, además de otros, los siguientes aspectos:

- Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas.
- Evaluación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Enfoques metodológicos y currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales.
- Contenidos y objetivos para la inclusión social y aprendizajes significativos
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción
- Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y el compromiso con el cambio.
- Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo.
- Buen clima afectivo y emocional de la escuela y el aula.
- Gestión y uso de recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.
- Programas de sensibilización, formación y desarrollo profesional que faciliten cambios en la práctica educativa

Así mismo, Tébar<sup>77</sup> plantea que se deben tener en cuenta las siguientes preguntas para alcanzar una mayor calidad en la educación inclusiva:

¿Qué contenidos debe dominar el docente en un aula inclusiva? los contenidos deben girar en torno a la práctica y a la teoría, incluyendo competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales como la base para una adecuada formación docente donde se haga énfasis en el reconocimiento y respeto de diversidad, y en desarrollos de habilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una escuela inclusiva.

---

<sup>76</sup> ARROYAVE, Dora Inés. Atención a la diversidad educativa: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión. pg. 90

<sup>77</sup> TEBAR B. Lorenzo. La educación inclusiva o la revolución escolar. REDINED [en línea]. Coruña (España). [citado el 22 de Marzo de 2011]. pg. 5-7. Disponible desde <<http://www.inclues.org/english/doc/incled/reovl/EDINCLREVOLESCOLAR.htm>>

¿Qué competencias profesionales necesita el maestro en un aula inclusiva? El profesor inclusivo debe tener en cuenta las necesidades de sus estudiantes, reconociéndolas a través del diagnóstico, para luego intervenir dentro del proceso de formación, siendo apoyado por orientadores y profesionales. Debe tener una gran visión sobre lo que es la diversidad para poder plantear métodos pedagógicos que medien entre los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué modelo de formación del profesorado se necesita: principios, destinatarios, horas...? La formación del docente debe estar permeada por la práctica y la teoría, por bases éticas y axiológicas, y partiendo siempre del contexto cultural.

### **3.2.2 Discapacidad cognitiva.**

A través de la historia el retraso mental, o como se denomina actualmente la discapacidad cognitiva, ha sido objeto de múltiples miradas y definiciones.

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), entiende el retraso mental como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas esperadas en su edad y en el entorno social en que viven. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”<sup>78</sup>.

La anterior definición incluye una serie de dimensiones que permiten caracterizar dicha condición. Estas son:

**Dimensión I: Aptitudes intelectuales:** Procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje y la contextualización, y aplicación del aprendizaje.

**Dimensión II: Nivel de adaptación:** Conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria: Conceptuales referidas a competencias cognitivas, comunicativas y académicas; prácticas relacionadas con las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto; y, sociales que comprenden las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.

**Dimensión III: Participación, interacción y rol social:** Los roles sociales están determinados con relación a la edad y contexto en el que se desenvuelve la persona y están referidos a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales entre otros. La participación se evalúa mediante la observación directa de la interacción de la persona con el mundo social y material.

**Dimensión IV: Salud física, salud mental y factores etiológicos:** Las personas con discapacidad cognitiva, presentan diferencias en la manera de afrontar los síntomas y

---

<sup>78</sup> ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Citado por VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En siglo cero: revista española sobre discapacidad intelectual. 2003, Vol. 34, no 20, p 5



consecuencias de las enfermedades, tales como dificultad para reconocer problemas físicos y de salud mental y comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor. Por ello requieren de entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna de la situación de salud y de un acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud.

**Dimensión V: Contexto social: ambiente, cultura y oportunidades:** Hace referencia a los niveles de actuación de la persona en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles: 1) Entorno vital: relación de la persona con lo inmediato a él, como familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros. 2) Entorno inmediato: ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano. 3) Entorno social: patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas.

De otra parte desde una perspectiva de salud, la OMS<sup>79</sup> plantea que la discapacidad cognitiva incluye las alteraciones en las estructuras o funciones del sistema nervioso central que afectan la realización de actividades que implican aprendizaje y la aplicación del conocimiento. Así, dentro de este grupo se podrían incluir algunas categorías diagnósticas que se encuentran más comúnmente en el sistema educativo, como el autismo, Síndrome de Down, déficit de atención, problemas de aprendizaje, entre otros.

Desde una perspectiva educativa el MEN<sup>80</sup> entiende la discapacidad cognitiva como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona. El concepto de discapacidad cognitiva no se refiere a categorías diagnósticas como retraso mental o dificultades de aprendizaje, sino que constituye un concepto más ecológico y funcional que alude al desempeño cognitivo de cualquier persona.

Esta definición, que no parte de un diagnóstico clínico, se encuentra relacionada con las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje inmersos en ellas, implica una mayor especificidad en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, posibilidades de evaluación del potencial de aprendizaje y mejoramiento en el desempeño general por el aprendizaje autorregulado.

En este sentido, Correa<sup>81</sup> plantea que esta evolución del concepto de retraso mental hacia el de discapacidad intelectual, permite concebir a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades siempre abiertas para su desarrollo y que dentro de su condición específica merece ser llevada al máximo nivel del progreso posible, en el contexto de las interacciones en las que participa o debería participar.

La evolución histórica del concepto de discapacidad cognitiva ha permitido pasar de una mirada individual (deficiencia) a una mirada social (relación con el entorno), ya que las personas con discapacidad pueden aprender en la medida que interactúan con su entorno, el que se puede convertir en una barrera o facilitador de desempeño cognitivo. Así, la discapacidad cognitiva tiene que ver con la forma como las personas aprenden y

---

<sup>79</sup> OMS.2001. op.cit.

<sup>80</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p.14

<sup>81</sup> CORREA, Jorge Iván. Citado por MEN, 2006. Op.cit. p.15

su relación con los modelos de atención y de orientación de la discapacidad; además de tener en cuenta su desempeño para desarrollar algunas actividades como la construcción de conocimiento y el proceso de información.

Estas transformaciones las resume el MEN en la siguiente figura:

**Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva**



Fuente: MEN, 2006

Independientemente de la perspectiva desde la que se aborde, las personas que presentan discapacidad cognitiva han sido objeto de múltiples barreras actitudinales que impiden su pleno desarrollo y participación social, entre las que se encuentran: el rechazo, maltrato, la burla, lástima, sobreprotección, relaciones de poder, indiferencia, temor, denominaciones peyorativas y entre otros, los mitos o falsas creencias de que son que son eternos estudiantes, incapaces de aprender y que todos son libidinosos. En el marco

de la diversidad dichas actitudes y expresiones han evolucionado hacia una concepción y percepción positiva de la diferencia, que confía en las posibilidades y potencial de esta población, así como en el impulso que la educación inclusiva puede brindarle a su desarrollo personal y social.

**3.2.2.1 Identificación de la discapacidad cognitiva.** Tradicionalmente la discapacidad cognitiva ha sido determinada por medio de la aplicación de pruebas o test que miden el coeficiente intelectual (CI) tales como el Wisc-R en adultos, y Wais en los estudiantes, que dan como resultado el diagnóstico de retardo mental (leve, moderado, severo o profundo); sin embargo en la actualidad esta práctica ha sido bastante cuestionada ya que un indicador de CI, por sí solo no le permitiría al docente establecer las actuaciones de intervención pedagógicas para poder satisfacer las necesidades educativas especiales y facilitar la integración en situaciones sociales normalizadas; además, de las implicaciones éticas y estigmatizantes a que podrían conducir un diagnóstico de tal naturaleza.

En el marco de la educación inclusiva para la identificación de la discapacidad cognitiva será necesario entonces tener en cuenta además de las dimensiones expuestas por AAMR, algunas manifestaciones que se sintetizan en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva**

Manifestaciones físicas	Manifestaciones cognitivas	Manifestaciones Socioemocionales
Retardo en el desarrollo motor	Problemas de motivación, atención y memoria	Dificultades para comprender las reglas sociales, retraso en el juego o rol sexual
Fallas en equilibrio, lateralidad y ubicación espacial	Dificultad en la comprensión de situaciones cotidianas, falta de curiosidad y persistencia en un comportamiento infantil	Comportamientos inadecuados (pataletas, timidez, desobediencia, agresividad, inseguridad)
Fallas en la coordinación general (marcha, carrera, salto, etc.)	Dificultad para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas	Baja autoestima y baja tolerancia a la frustración
Algunos presentan características físicas diferenciales (babeo, facciones, forma del cuerpo, etc.)	Dificultades para conocer, interpretar y responder a estímulos auditivos, visuales y táctiles.	Poco control de impulsos, estereotipias de auto estimulación, autoagresión, movimientos repetitivos de manos o cuerpo, balanceo.
Retardo en el desarrollo del lenguaje	Dificultad y lentitud para el procesamiento de la información y el aprendizaje	Dependencia afectiva y comportamental de los adultos y aislamiento social
Dificultad para hablar y fallas articulatorias	Fallas para analizar, razonar o pensar lógicamente	Puede haber o no, dificultad para las relaciones interpersonales.
Dificultades en la coordinación manual y en la destreza para manipular objetos	Incapacidad para cumplir con las pautas del desarrollo intelectual	Dificultades para resolver problemas cotidianos o determinar las consecuencias de sus actos
	Incapacidad para cumplir con las demandas educativas de la escuela	Dependencia en el autocuidado, Incapacidad para cuidar de sí mismo
Fuente: UTP, Gobernación de Risaralda <sup>82</sup> . 2011		

<sup>82</sup> FUNDACIÓN INPE - ICBF. Memorias del proceso Fortalecimiento de redes comunitarias para la prevención e integración de Personas con discapacidad, desde un enfoque de RBC. 2006. Citado por

Por otra parte, Schalock<sup>83</sup>, plantea que la identificación de la discapacidad cognitiva implica un proceso de tres pasos que incluye el diagnóstico de la condición, una descripción de los puntos fuertes y débiles de la persona, y la identificación de los apoyos necesarios. Aspecto que es complementado por Verdugo<sup>84</sup> quien expone tres funciones del proceso de evaluación: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos, donde argumenta que esta nueva estructura para la evaluación de la discapacidad intelectual permite que antes de iniciar el proceso se deben saber los propósitos que se tienen.

La primera función, diagnóstico, como su nombre lo dice, consiste en identificar la discapacidad intelectual, desde tres criterios específicos, si hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, cuando hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa, o si la edad de aparición es antes de los 18 años.

La segunda función, clasificación y descripción, pretende percibir desde las dimensiones enunciadas anteriormente (Conducta Adaptativa, Participación, Interacción y Roles Sociales, Salud y Contexto) las habilidades y debilidades del individuo lo que permite que se pueda determinar el tipo de apoyo que cada persona en condición de discapacidad cognitiva requiera

La tercera función, sistemas de apoyo, hace posible el establecimiento del apoyo necesario, que permita contribuir a mejorar el funcionamiento de la persona en condición de discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta la intensidad del apoyo y el personal apropiado para prestarlo.

Para finalizar con la evaluación, la AAMR propone un Modelo del Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo que se resume en cuatro pasos, el cual inicia con la Identificación de las áreas relevantes de apoyo; seguido a esto se establecen las actividades más pertinentes para cada área, luego se evalúa el nivel de intensidad de las necesidades de apoyo y por último se escribe el plan de apoyo en forma individual.

**3.2.2.2 Modelos de atención para la discapacidad cognitiva.** Los escolares con discapacidad cognitiva poseen un déficit en las estructuras del sistema nervioso central que los limitan en la ejecución de actividades de aprendizaje y aplicación del conocimiento,<sup>85</sup> es decir que presentan dificultad para lograr atender y organizar la información relevante o correcta y entre más dimensiones deban atender, más lento será el aprendizaje; por tal razón, las instituciones educativas deben seleccionar un modelo de atención y orientación para ajustarlo a su modelo pedagógico con el propósito de seleccionar los apoyos pertinentes para llevar a cabo un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje.

---

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

<sup>83</sup> SCHALOCK, Robert. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En Jornada Científica de Investigación sobre Personas con Discapacidad (3: 18-20, Marzo Salamanca, España). Universidad de Salamanca, España, 1999. p. 6.

<sup>84</sup> VERDUGO. Op. cit., p. 11.

<sup>85</sup> OMS, Op cit

Según el MEN<sup>86</sup> los modelos de atención para la discapacidad cognitiva con mayor relevancia son el modelo social, el modelo sociocognitivo y el modelo psicoeducativo.

**Modelo social o Sociohistórico:** Está relacionado con teorías del desarrollo social especialmente con enfoques donde plantean que las condiciones cognitivas, emocionales y morales de un individuo están directamente ordenadas con el proceso de desarrollo y construcción histórica de una sociedad.

Los mecanismos de desarrollo cognitivo tienen un fuerte dispositivo social. Para Vigotsky<sup>87</sup> el movimiento real de la evolución del estudiante se lleva a cabo de lo social a lo individual y no de lo individual a lo social. Para esto, el sujeto se involucra y apropia gradual y progresivamente de una gran diversidad de interacciones comunicativas y sociales; práctica que internaliza en actividades mentales cada vez más complejas. La continua internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc, revoluciona y reorganiza progresivamente el control, regulación y dominio de sí mismo; conducta que se evidencia y contribuye en la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad. Este proceso, establece que “Cualquier papel o función en el desarrollo cultural aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: en primer lugar entre personas (*interpsicológica*) y, a continuación, en el interior del sujeto (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos”<sup>88</sup>.

En el marco de la teoría socioconstructivista los procesos de internalización son creadores de la personalidad, de la conciencia individual y colectiva; son fundamentales para el desarrollo de procesos psicológicos elementales, que se dan por el hecho de participar en una cultura; así como, de procesos avanzados que requieren de la instrucción, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela, la lengua escrita y los conceptos científicos. Todo este entramado se convierte en el precursor de nuevas funciones interpsicológicas y en la génesis de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZPD).

Vigotsky define en su teoría que la ZPD, “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”<sup>89</sup>. Se refiere al espacio en que puede darse el aprendizaje en interacción social con otras personas más expertas; un proceso de apropiación de herramientas y de desarrollo de estructuras mentales más profundo que una simple transmisión de conocimientos concretos de la persona experta al aprendiz, pues considera una brecha entre lo que un estudiante no puede hacer solo o las habilidades que ya posee y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le proporciona un adulto o un par más competente. La idea de que un adulto significativo o un par medie entre la tarea y el

---

<sup>86</sup> MEN, op.cit. 2006

<sup>87</sup> VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. p.57

<sup>88</sup> *Ibíd*

<sup>89</sup> *Ibíd.* p.99.

sujeto es lo que se llama “Andamiaje” concepto bastante desarrollado por Jerome Bruner<sup>90</sup>.

Otros de los conceptos básicos en que se apoya la psicología de Vygotsky son: Actividad, mediación e interiorización. En el proceso de internalización es fundamental tener en cuenta el papel preponderante que juegan los “instrumentos de mediación”, que son creados y proporcionados por el entorno y medio sociocultural. Utilizar de manera consciente la mediación implica dar la importancia pedagógica no solo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus peculiaridades. Álvarez, y del Río<sup>91</sup> analizando las posturas vigotskianas, exponen que el proceso de mediación a su vez se divide en dos: La mediación instrumental y la mediación social.

La mediación instrumental se fija en aquellos apoyos externos que le permiten mediar un estímulo. Para Vigotsky son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirven para ordenar y reposicionar externamente la información, siendo el instrumento por excelencia el lenguaje, sin olvidar los otros medios o tecnologías del intelecto (los audiovisuales, la computadora, etc.). De este modo, nuestros sistemas de pensamiento serían fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura.

La mediación social, sería precisamente la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que constituye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos

Desde la visión socioconstructivista, Coll define el aprendizaje como “un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas, y la enseñanza, como un proceso de ayuda que varía en tipo y en grado como medio de ajuste a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de construcción de significados y atribución de sentido que cada uno de los estudiantes lleva a cabo”.<sup>92</sup> Coll, Mauri y Onrubia<sup>93</sup> resaltan que el docente no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de colaboración en su tarea de apoyo al aprendizaje, estas ayudas que deben ajustarse a las diferencias de los estudiantes, suponen “la aportación activa y global del estudiante, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación

---

<sup>90</sup> BRUNER, Jerome. Early social interaction and language development. Londres: Academic Press.

<sup>91</sup> ÁLVAREZ, A y DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En: Coll, C. et. Al. (1990). Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, pp. 90 a 102.

<sup>92</sup> COLL, César; MAURI, Teresa y ONRUBIA J. Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. En: Antoni BADIA. Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [En línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, N.º 2. UOC. 2006 [citado el 20/06/2008]. Disponible desde: [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll\\_mauri\\_onrubia.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf)

<sup>93</sup> *Ibíd.*

interactiva en la que el profesor actúa de mediador y de guía entre el individuo y la cultura y de esa mediación depende en gran parte el aprendizaje que se realiza”<sup>94</sup>.

Para que se lleve a cabo ese recorrido, el contexto escolar debe ser el responsable de generar condiciones óptimas de crecimiento, desarrollo colectivo, establecer parámetros claros de acompañamiento, y apoyos para los individuos que presentan algún nivel de dificultad. Desde este modelo se plantea la necesidad de establecer niveles diferenciados de desarrollo que permitan construir mediaciones específicas con propósitos y metas de formación establecidas con anterioridad al proceso de aprendizaje.

Para el caso de la discapacidad cognitiva, este modelo representa grandes ventajas, ya que tiene en cuenta el desarrollo desde factores sociales y las diferencias individuales; proporcionan apoyos especiales y ayudas ajustadas que parten de las necesidades reales del estudiante, que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; y para que este se dé, el docente debe ser una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva.

**Modelo socio – cognitivo:** Plantea que en la discapacidad cognitiva existe un modo de ser cognitivamente diferente que puede conducir a dificultades en el proceso de aprendizaje, por lo que se requiere del diseño de ambientes mediados que garanticen mejores formas de procesamiento de la información y por ende de aplicación de los conocimientos en el contexto.

Este modelo, desarrollado en gran parte por Feuerstein<sup>95</sup> a través de sus programas de enriquecimiento, explica el funcionamiento cognitivo “como la forma en que una persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea, de acuerdo con su estilo particular de pensamiento”<sup>96</sup>. Para cada una de estas fases de procesamiento de la información (fase de input o entrada de la información, fase de elaboración y fase de output o salida de información), operan diferentes funciones cognitivas.

La fase de input o entrada de la información se refiere a la cantidad y calidad de información previa que posee una persona antes de enfrentarse a la solución de una tarea. “En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, resulta de vital importancia que la información sea recibida con claridad, pues de ello depende la comprensión de las demandas de la tarea y, en gran medida, la calidad en el proceso de elaboración de las respuestas y solución de las tareas”<sup>97</sup>. En esta fase se incluyen funciones como la percepción clara de la información, la exploración sistemática de la situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas para establecer significados, orientación espacial y temporal, conservación, constancia y permanencia del objeto

La fase de elaboración está relacionada con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas cuyas funciones son la percepción y definición de

---

<sup>94</sup> COLL, César; SOLÉ. Los profesores y la concepción constructivista. En: COLL, César, *et al.* El Constructivismo en el aula. 13 ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p.15

<sup>95</sup> FEUERSTEIN, Reuven.. Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press. 1980

<sup>96</sup> MEN, 2006. opcit

<sup>97</sup> Ibíd

un problema, selección de información relevante, la interiorización y representación mental a través de la utilización de símbolos internos de representación, y la evidencia lógica, entendida como la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico y la argumentación.

La fase de output o de salida de la información se relaciona con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado. Para ello se requerirá de funciones como la comunicación explícita y las respuestas por ensayo - error.

Además de las funciones cognitivas, en los escolares con discapacidad cognitiva, es importante tener en cuenta que se deben explorar y fortalecer otros procesos como la competencia comunicativa, la atención, la función ejecutiva (relacionada con procesos metacognitivos y autorregulados que permiten la anticipación del pensamiento para planificar, controlar y analizar la tarea, organizar y verificar la efectividad de la acción),<sup>98</sup> y los estilos de aprendizaje.

**El modelo psicoeducativo:** Hace referencia a un ciclo determinado, en el que se realiza una valoración del desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva y la programación de la enseñanza con base en los objetivos habituales de la institución educativa. Este modelo pretende abordar la educación de las personas con discapacidad cognitiva desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva, integrando evaluación en intervención al mismo tiempo y poniendo especial atención a la individualización.

Lerner<sup>99</sup> citado por el MEN, sintetiza este modelo en cinco fases: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y nuevo diagnóstico. Las cuatro primeras fases son denominadas ciclo de enseñanza prescriptiva, las cuales están relacionadas entre sí, y tienen como objetivo establecer un nuevo diagnóstico que dé lugar a nuevas planificaciones y nuevas formas de intervención, lo que llevará a una repetición consecuente del proceso hasta que ya no se produzcan más cambios.

Estos modelos mencionados permiten que las personas con discapacidad adquieran una mejor calidad de vida social y educativa; donde las relaciones humanas, la comunicación, la interacción son importantes, además se debe tener en cuenta el desarrollo cognitivo de las funciones, para determinar cómo es su desempeño, la forma como interiorizan la información que perciben desde el contexto y cómo la pueden transmitir a los demás; es aquí donde la escuela juega un papel muy importante en el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta factores como: el diagnóstico, la planificación de estrategias apropiadas para el desarrollo de las capacidades, y así seguir con un proceso evaluativo acorde a sus necesidades y competencias adquiridas, para finalizar con un nuevo diagnóstico acerca de lo que lograron y de lo que deben alcanzar; para esto las instituciones deben enfocarse a uno de estos modelos y ajustarlo al modelo pedagógico que vayan a implementar con el fin de atender a las necesidades de la población con necesidades educativas.

---

<sup>98</sup> STEMBERG, Robert J. Inteligencia en desarrollo experto. Psicología educativa contemporánea: 1999

<sup>99</sup> LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit. 2006



### 3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva

**3.2.3.1 Modelo pedagógico, currículo y estrategias pedagógicas** En un contexto pedagógico, Flórez Ochoa define el modelo pedagógico como la “representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.”<sup>100</sup> Es decir la guía del docente para plantear sus objetivos, contenidos y el método a utilizar al momento de desarrollar su práctica pedagógica, además afirma el autor que son categorías descriptivas que sólo adquieren sentido cuando se contextualizan históricamente. Por otro lado Zubiría<sup>101</sup> expone que el modelo pedagógico implica el contenido de la enseñanza, el nivel de desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.

Así, un modelo pedagógico permite realizar cambios y transformaciones en un aula de clase, teniendo en cuenta las teorías que lo direccionan y haciendo ajustes acordes a las necesidades de la comunidad educativa y el contexto en el que ésta se encuentra.

Ahora bien, existen innumerables clasificaciones de los modelos pedagógicos, una aproximación partiendo de autores como Florez Ochoa<sup>102</sup>, Zubiría<sup>103</sup> y Ortiz Ocaña<sup>104</sup> acercamiento a los más relevantes es:

**Modelo pedagógico tradicional:** Representado por Ignacio de Loyola hace énfasis a la formación con carácter de los estudiantes; aquí se moldea por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina. La Pedagogía Tradicional, como tendencia pedagógica, ha caracterizado y fortalecido el rol protagónico del educador, quien asume un papel de exigente, autoritario y rígido, en una relación directa y vertical con los educandos, quienes después de todo también adoptan una posición pasiva, caracterizada por la atención, recepción, memorización y recopilación de la información.

**Modelo pedagógico transmisionista o conductista:** Su método consiste en la fijación y control de los objetivos instruccionales que se formulan con precisión, además los refuerzos y controles de los aprendizajes, su exponente principal es Skinner, su meta es el moldeamiento de la conducta; y los contenidos están basados en conocimientos técnicos, códigos, destrezas y competencias observables.

**Modelo pedagógico romántico:** este modelo plantea que lo más importante en el desarrollo del estudiante es su interior y por esto debe convertirse en su eje central, la meta y el método de este modelo es el desarrollo natural del estudiante, donde el maestro es un auxiliar. Sus máximos exponentes fueron Rousseau, Illich, y Neil

---

<sup>100</sup> FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: editorial Macgraw- hill, 1998. p. 60.

<sup>101</sup> DE ZUBIRIA Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 2 ed. Bogotá: Editorial Magisterio. 2008. 249 p.

<sup>102</sup> FLÓREZ OCHOA, Rafael. Op.cit

<sup>103</sup> DE ZUBIRIA Julián. Op.cit

<sup>104</sup> ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. Barranquilla (Colombia): Editorial CEPEDID 2005.

**Modelo desarrollista o Escuela activa:** Esta concepción pedagógica, representada por Dewey, Pestalozzi, Montessori, Decroly y Cousinet, centra el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo y protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo, para lo cual la escuela prepara para que el estudiante viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se aprende haciendo y a través de la experiencia. Finalmente plantea utilizar el conocimiento teórico disponible, no para repetirlo y aprenderlo fielmente, sino para descubrir y crear conocimientos y experiencias nuevas

Inspirados en estos y otros autores, algunos pensadores modernos como Jean Piaget, David Ausubel, Liev Semiónovich Vygotsky, y Jerome S. Bruner, entre otros, plantearon tendencias pedagógicas basadas en las teorías del desarrollo y del aprendizaje. Buscando superar los problemas educativos que no habían sido resueltos, estos métodos caracterizan la llamada pedagogía constructivista.

**Modelo pedagógico crítico social:** Desde esta perspectiva los estudiantes desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico y la transformación del entorno. Pretende formar a los estudiantes para resolver problemas sociales para mejorar la calidad de vida de una comunidad, a través de la reflexión, el debate y la negociación. El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller. Sus mayores exponentes son Makarenko, Freined, Paulo Freire

Para Flórez Ochoa<sup>105</sup> el propósito de los modelos pedagógicos, no ha sido ni describir, ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, defendiendo ante todo lo que se debería enseñar, a quienes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. En este sentido, un modelo pedagógico se concreta la planificación de la enseñanza, expresada en el currículo, definido en la Ley 115 como “El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”<sup>106</sup>.

Una concepción del currículo entendido como el quehacer del docente y no como un programa educativo cerrado; debe ser necesariamente: 1) Equilibrado: que no enfatice determinados aspectos en detrimento de otros. 2) Significativo: puesto al servicio de las necesidades de todo el colectivo. 3) Flexible: que permita abordar de forma adecuada el desarrollo de capacidades y posibilidades bajo la perspectiva de atención a la diversidad. 4) Continuo: que permita la promoción del estudiante sin saltos a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, Arnaiz<sup>107</sup> expone la necesidad de implementar un currículo abierto y participativo, que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando

---

<sup>106</sup> Ley 115, op.cit

<sup>107</sup> Arnaiz, 1999. Op.cit. p.36

de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de los estudiantes. Una comunidad de personas no presionadas, sino interesadas por construir y mejorar desde adentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículo hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los estudiantes y sus entornos socioculturales.

Desde el anterior contexto los modelos pedagógicos están estrechamente ligados al currículo y este a su vez a las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para concretar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se entiende por estrategias pedagógicas “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”<sup>108</sup>. En este sentido Mockus<sup>109</sup> expone que cuando lo que media la relación entre el maestro y el estudiante es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza y aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto.

Para Bravo<sup>110</sup> las Estrategias Pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Schmeck y 1988; Schunk<sup>111</sup> 1991, citados por el mismo autor las definen como secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje

Así, las estrategias pedagógicas implementadas en el aula escolar, deberán ser coherentes con un modelo pedagógico y deberán posibilitar el acceso al currículo a todos los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales por condición de discapacidad, con quienes se deben promover aprendizajes tan equivalentes, al currículo común, como sea posible. Pues en la atención a dicha población se reconoce que existe una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no garantizan la plena participación y construcción por parte del estudiante de los aprendizajes previstos en el currículo oficial.

**3.2.3.2 Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad.** Cuando el estudiante no logra participar y progresar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se ofrecen en el currículo habitual, se debe plantear una respuesta educativa

---

<sup>108</sup> UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Lectura y escritura de estudiantes y jóvenes. [En línea] Medellín (Colombia): UDEA. 2011 [Citado el 08-03-2011] disponible desde: [http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura\\_escritura](http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura).

<sup>109</sup> MOCKUS, Antanas. 1984. Citado por UDEA. Op.cit

<sup>110</sup> BRAVO SALINAS, Néstor H. Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias. Sinú (Colombia): Universidad del Sinú. 2008. 98 p.

<sup>111</sup> SCHMECK, 1988; SCHUNK, 1991. Citados por BRAVO SALINAS. Op.cit.

diferencial que debe planificarse en el marco de la programación del grupo donde está el escolar. En este sentido, Blanco<sup>112</sup> expone que en el enfoque de educación inclusiva, la finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, en una misma institución, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza; es decir, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

De esta manera, será necesario implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la inclusión, entendidas estas como un proceso y no como la aplicación de técnicas y de procedimientos, un proceso inmerso en un acto social, en el que se aprende con el otro. Se aprende con el acompañamiento mediado y organizado del docente o compañeros, para construir y transformar conceptos, habilidades, prácticas y actitudes, con las cuales se puede enfrentar de mejor manera al mundo. Esto sólo será posible en la medida que las instituciones educativas asuman un proceso de enseñanza y aprendizaje incluyente que contemple las siguientes características, expuestas por el MEN:<sup>113</sup>

- Utiliza diferentes vías sensoriales teniendo en cuenta la diversidad de características de aprendizaje que pueden tener los estudiantes de la comunidad educativa.
- Es altamente estructurado, lo cual permite que los y las estudiantes, independiente de sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, puedan aprender.
- Es sistemático, lo cual permite al maestro observar los cambios, la evolución del proceso de cada estudiante y realizar los ajustes pertinentes en el momento preciso.
- Organiza el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, lo cual permite que los y las estudiantes relacionen los contenidos de las diferentes áreas.
- Privilegia la mediación del maestro, asumida como el proceso de interacción en el cual quien media (puede ser el maestro u otro estudiante) ofrece actividades, recursos y procedimientos que se constituyen en apoyo para que los y las estudiantes alcancen el conocimiento y logren los objetivos deseados.
- Se basa en el aprendizaje significativo, caracterizado por la familiarización de información nueva, la relación con la que ya posee y las transformaciones relevantes en el conocimiento.
- Utiliza estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, que moviliza en los y las estudiantes el trabajar juntos para cumplir las tareas y los objetivos compartidos y buscar resultados que beneficien al grupo.

---

<sup>112</sup> BLANCO GUIJARRO, Rosa. Las adaptaciones del currículo. En: MARCHESI, Alvaro, COLL, César y PALACIOS Jesús. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología. 1999

<sup>113</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Citado por UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

En este marco se realiza una síntesis de algunas estrategias pedagógicas que permiten la inclusión educativa de la diversidad de la población escolar, como son las estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas, las estrategias y procedimientos alternativos y complementarios y algunos aportes del conductismo a la enseñanza de los escolares con discapacidad cognitiva.

**3.2.3.3 Estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas.** El modelo constructivista busca que las personas aprendan a tomar sus propias decisiones, ya que son sujetos competentes, pensantes y activos de la sociedad, como lo afirma Coll “la educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que genera la actividad mental constructiva del estudiante responsable haciendo de él una persona única, irrepetible en el contexto, de un grupo social determinado”<sup>114</sup> de esta manera se puede dar cuenta del fundamental papel de la escuela en la enseñanza y aprendizaje del estudiante, ya que está transmitiéndole la cultura, siendo esta de gran importancia para su desarrollo social; la educación es de suma importancia, basada en el constructivismo ya que promueve en el estudiante todas sus capacidades, como lo expone el mismo autor “la educación es un motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades, de equilibrio personal de inserción social, de relación inter personal y motrices”<sup>115</sup> según esto, las personas tienen un aprendizaje personal, pero no aprenden solos como sujetos, si no de un conjunto de agentes culturales, ya que son el significado para la construcción personal del aprendizaje.

Dentro del aula de clase el profesor debe generar un ambiente agradable, participativo, creativo fomentando la participación activa y el dialogo entre los mismos estudiantes y el profesor. De igual manera el profesor como guía debe implementar una actividad donde los estudiantes vayan adquiriendo un aprendizaje a través de una situación problema para fomentar una actitud positiva en el aprendizaje y un desarrollo integral entre los mismos, logrando en ellos la responsabilidad de trabajar en grupo, la confianza, el auto control y la seguridad en ellos mismos.

El socio-constructivismo es entonces un aprendizaje que se da a través de la interacción, la comunicación y el diálogo con los otros individuos. Dentro del socio-constructivismo el hombre es una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores como el lenguaje y el contexto<sup>116</sup>, los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden, a la vez, constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, producido a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos

---

<sup>114</sup> COLL, cesar.et al. Constructivismo en la escuela. Editorial grao Barcelona (España). 1993-2007. p 15 {en línea} disponible desde [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PT5&dq=el+constructivismo+en+el+aula&ots=yNBExkt7\\_w&sig=yINaoXwDJ6DdcPle1obGdzNwGyg#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PT5&dq=el+constructivismo+en+el+aula&ots=yNBExkt7_w&sig=yINaoXwDJ6DdcPle1obGdzNwGyg#v=onepage&q&f=false)

<sup>115</sup> Ibid COLL.

<sup>116</sup> Op.cit Garzón, Martha Lucía. Modelos pedagógicos[diapositivas]

conocimientos a sus estructuras previas<sup>117</sup>. Es decir que el aprendizaje es un proceso de cada persona aunque este dentro de un contexto y un grupo social, lo que genera dicho aprendizaje es la mediación de uno con el otro, teniendo en cuenta los conocimientos previos de las personas sin sepáralos de la adquisición de los nuevos datos, asumiendo el aprendizaje como una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta mediadora, no solo entre profesores y estudiantes, sino también entre estudiantes. Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos).

El constructivismo como marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y el protagonismo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; la incidencia del aprendizaje cooperativo, y de; la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Las propuestas pedagógicas constructivistas convergen en formar estudiantes en un determinado contexto social con las competencias necesarias para conocer, para saber hacer y para ser, que les permitan enfrentar con mejores repertorios las diversas situaciones a las que se exponen. Algunas de estas son:

- **El aprendizaje colaborativo:** Partiendo de la teoría socioconstructivista propuesta por Vigotsky, numerosos estudios han mostrado que el aprendizaje colaborativo tiene importantes repercusiones no sólo en las relaciones interpersonales sino también en el aprendizaje de contenidos y en el rendimiento académico. Este tipo de estrategias permite que los docentes puedan dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que más lo necesitan y son especialmente útiles en clases muy numerosas.

Para Jhonson y Jhonson<sup>118</sup> la interacción en el aula se caracteriza por brindar al otro ayuda efectiva y eficaz; intercambiar los recursos necesarios tales como la información y los materiales y procesar información con mayor eficacia; proporcionar al otro realimentación para que pueda mejorar el futuro desempeño de sus actividades y responsabilidades; desafiar las conclusiones del otro y razonar para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas; promover el esfuerzo para alcanzar objetivos mutuos; influir en los esfuerzos del otro para alcanzar objetivos grupales; actuar de maneras confiadas y confiables; estar motivado por esforzarse por el beneficio mutuo y tener un nivel de excitación moderado, caracterizado por un bajo nivel de ansiedad y estrés.

En el aprendizaje colaborativo existe una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ya que cada miembro consigue sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen sus objetivos. Esto significa que para aprender de forma colaborativa no es suficiente con organizar las actividades en grupos, sino que es necesario que todos compartan un objetivo común y que cada miembro del grupo, en función de sus posibilidades y capacidades, aporte para el logro de dicho objetivo. Constituye una excelente estrategia para la atención a la diversidad. La razón hay que

---

<sup>117</sup> ALONSO, Luis (2000). "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR, 26, pp. 53-7

<sup>118</sup> JHONSON Y JHONSON. Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A. 1999

buscarla en las características del tipo de técnicas, que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo, requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo.

Un equipo colaborativo, es algo más que un conjunto de individuos que realizan juntos una actividad. Un grupo de estudiantes forma un equipo colaborativo en la medida que se den las siguientes condiciones<sup>119</sup>: 1) Si están unidos de verdad, si tiene algo que los une fuertemente. 2) Si hay una relación de equidad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados y si se sienten reconocidos por sus compañeros. 3) Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás. 4) Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo. 5) Si hay relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos

Aunque este tipo de aprendizaje es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los estudiantes forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración<sup>120</sup>.

Además el trabajo colaborativo trae innumerables ventajas, de acuerdo con lo planteado por Batista:

El trabajo colaborativo permite que el estudiante sea más autónomo, en las acciones para alcanzar las metas y objetivos, también da cabida a los intereses y aptitudes múltiples presentes en el grupo, igualmente permite el desarrollo de la mega habilidad para trabajar colaborativamente en equipo, la cual es un valor esencial en la sociedad de la formación y el conocimiento al solucionar problemas, formular hipótesis o diseños operativos para llegar a soluciones adecuadas o exitosas, también permite trabajar colectivamente en el dominio de estrategias tanto cognitivas como meta cognitivas para un aprendizaje más duradero, por ultimo facilita la comprensión de la dinámica de los grupos y de sus estructuras, promueven el reconocimiento de las propias capacidades para establecer relaciones de interdependencia productiva<sup>121</sup>.

De acuerdo con lo planteado por la OEA<sup>122</sup> Estimular el aprendizaje cooperativo significa prestar cuidadosa atención a: 1) Planificar tareas o actividades que requieran de colaboración. 2) Que los estudiantes reconozcan que su éxito depende del que

---

<sup>119</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Bogotá: MEN. p.13. 2008

<sup>120</sup> , INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

<sup>121</sup> BATISTA E, Enrique. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ Pag 110.

<sup>122</sup> OEA, 2004. Op.cit

logren también los otros. 3) Que los miembros y el tamaño del grupo sea adecuado a las tareas que se les asignen. 4) El desarrollo de habilidades de la capacidad de comunicación, organización, planificación, decisión, etc. 5) Los criterios y procedimientos de evaluación del proceso y logros de aprendizaje.

- **Agrupamientos flexibles:** Esta estrategia socioconstructivista que parte del aprendizaje colaborativo, busca conseguir el mayor grado de individualización de la enseñanza a través del reagrupamiento de los estudiantes en función de su nivel de aprendizaje y en los contenidos y objetivos alcanzados por un grupo específico de estudiantes. Los equipos conformados no deben convertirse en grupos estables a un tiempo parcial, ni convertirse en nuevos niveles diferenciados, por el contrario se busca la diversidad dada bien sea por la homogeneidad en algunas condiciones cuando se trabaja sobre un logro común, o en la heterogeneidad cuando se trata de buscar el apoyo de un estudiante más avanzado o la complementariedad de los diferentes potenciales que poseen los estudiantes.
- **Tutoría entre iguales:** consiste en que un estudiante más aventajado medie el proceso de enseñanza y aprendizaje de otro, brindándole las ayudas ajustadas que este requiere. Para ello se debe tener en cuenta: 1) Utilizarse para automatizar de manera puntual los aprendizajes iniciados en clase. 2) El tutor debe emplear con su compañero el mismo mecanismo que utilizó el para aprender. 3) Debe utilizar su propio lenguaje y vocabulario 4) es conveniente hacer rotación de los tutores. 5) Nunca se le debe delegar la autoridad y responsabilidad del proceso de enseñanza al tutor.
- **Aprendizaje significativo:** De acuerdo con David Ausubel,<sup>123</sup> durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Desde esta perspectiva, la OEA<sup>124</sup> manifiesta que el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto el “saber sobre algo” (esquemas conceptuales), como el “saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) y el “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe). Los estudiantes llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero (“científico”), o bien quedar integradas en éste. Esta misma organización

---

<sup>123</sup> AUSUBEL, David, 1976. Citado por: DÍAZ BARRIGA, Arceo. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2, 2003.

<sup>124</sup> OEA, 2004. Op.cit



expone algunas estrategias que pueden ayudar a un profesor a preparar cursos o actividades significativas:

- Introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes: Es necesario que el profesor brinde a sus estudiantes la oportunidad de mostrar lo que saben para que su participación en el curso tenga más sentido y sea más activa. La activación de conocimientos previos y generación de expectativas se puede lograr a través de preguntas, ilustraciones, pistas o claves; la organización de la información con mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes; y, el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por medio de organizadores previos o esquemas visuales.
  - Utilizar las experiencias cotidianas de los estudiantes: ilustrar con ejemplos sacados de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Esto pondrá de manifiesto la pertinencia de lo que se les quiere enseñar.
  - Hacer funcional el aprendizaje: Brindar a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana. Cuando los estudiantes pueden aplicar concretamente lo que aprenden, lo recordarán mejor y sentirán mayor interés por aprender.
  - Despertar el interés por el contenido narrando anécdotas: Para cada uno de los temas estudiados por los estudiantes existen muchas anécdotas que despiertan el interés de los escolares de todas las edades.
  - Interrelacionar el aprendizaje entre las distintas asignaturas: Para que los estudiantes no tengan una idea fraccionada de los conocimientos, el profesor debe señalar las relaciones que existen entre los distintos ámbitos de aprendizaje.
  - Excursiones y trabajos en terreno: No sólo son divertidas, sino que, preparadas acertadamente, sirven para que apliquen a situaciones de la vida real los contenidos que están aprendiendo.
  - Juegos: se aprende más fácil en un ambiente de juego y diversión.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** esta perspectiva, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad, esto decir, experimentación directa sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones. Para ello el estudiante experimentando descubre y comprende lo que es relevante, las estructuras, práctica de la inducción (de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las teorías), revisa amplia periódicamente los conocimientos adquiridos.
  - **Construcción guiada del conocimiento:** Según Mercer<sup>125</sup> hace referencia a la construcción de significados compartidos y remite a las formas en que profesores y estudiantes hacen públicas, contrastan, negocian y modifican las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares. Al respecto Columina y Ornuvia<sup>126</sup> plantean que en un primer momento esta se da inicio con una aproximación a un contenido, en la cual los estudiantes cuentan con parcelas de significados limitadas, lo

---

<sup>125</sup> MERCER, Neil. La construcción guiada del conocimiento. Madrid (España): Paidós, 1997.

<sup>126</sup> COLUMINA, Rosa; ORNUBIA, Javier. Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: COLL Cesar; PALCIO, Jesús y MARCHESI Álvaro. Psicología de la educación. Barcelona: Alianza Editores, 2004.

que da paso a un primer nivel de intersubjetividad que permite establecer un nivel inicial mínimo de significados compartidos. En un segundo momento se comparten mayores parcelas de significados de tal forma que los estudiantes puedan evolucionar, ampliar y enriquecer el conocimiento y los docentes encontrar las ayudas ajustadas para hacer progresar las representaciones de los estudiantes.

Por otra parte el proceso de participación guiada planteado por Rogoff<sup>127</sup> sugiere que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para considerar al estudiante como un aprendiz del pensamiento. Al mismo tiempo la guía puede ser dada de manera implícita o explícitamente, y esta puede variar de acuerdo a los modos en que se organizan. La autora, entiende la noción de participación guiada a las interacciones didácticas dadas en los sistemas de actividades compartidas, en las que profesor y estudiante están inmersos en un proceso donde gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje. implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades.

Con el fin de lograr una actividad productiva conjunta enmarcada en la construcción guiada del conocimiento, todas las actividades planteadas estarán acompañadas de la guía, orientación y facilitación del docente, mediante estrategias como obtención del conocimiento relevante de los estudiantes mediante preguntas y pistas, responder a lo que dicen los estudiantes, describir las experiencias compartidas en el aula, negociación de significados, explicaciones, recapitulaciones de los aportes de los estudiantes y otros mecanismos discursivos.

- **Proyectos pedagógicos de aula:** Los proyectos pedagógicos de aula tienen como contexto los conceptos de investigación en el aula y las pedagogías activas para el cambio y la transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que implican una pedagogía basada en la problematización, la pregunta y la participación activa de todos los autores y autoras de la vida escolar. La realización de proyectos se debe cumplir en unas etapas o fases que los profesores van adaptando o construyendo en cada experiencia: elección del tema, planeación (contiene diagnóstico y problematización, descripción de la realidad, justificación, propósitos según los diferentes autores, caracterización de la población, definición de fuentes de información y organización de la fase operativa), ejecución, evaluación permanente y sistematización.

**3.2.3.4 Estrategias y procedimientos alternativos y complementarios.** Además de las teorías constructivistas, existen estrategias alternativas que han sido diseñadas para atender a la diversidad educativa dentro de la escuela y resultan ser una herramienta útil para el trabajo de los estudiantes con discapacidad en el aula. Con estas estrategias se pretende que los estudiantes sean evaluados por sus capacidades individuales aunque haya un trabajo en grupo. Además se plantea la necesidad de utilizar estrategias que ayuden a que los estudiantes con discapacidad cognitiva mejoren su comportamiento, reflexionando, haciendo comparaciones con el comportamiento de los demás,

---

<sup>127</sup> ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del Pensamiento*. España: Editorial Paidós. 304 p. 1994

reflexionando sobre las propias acciones de manera guiada, y brindándoles estímulos positivos por los procedimientos adecuados y logros según las situaciones, para de esa manera lograr llevarlos poco a poco a la autorregulación.

Atender a la diversidad no es tener a todos dentro de un aula, sino implementar actividades específicas para las necesidades de cada uno de los estudiantes. Para lograr lo anterior se puede contar con diferentes estrategias alternativas o complementarias que harán que el proceso de inclusión sea menos lento. Según Wilfred<sup>128</sup> Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe; es decir que, la mejor manera de enseñar es partir de las necesidades y el contexto del aprendiz.

Dentro de las principales estrategias alternativas se encuentran las actividades multinivel, las actividades multimodal y las estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje:

**Actividades multinivel:** Constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada estudiante encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular, de acuerdo con lo planteado por Arnaiz<sup>129</sup>. Todos los estudiantes estarán trabajando un mismo logro o contenido pero a diferente nivel de dificultad. Por su parte Meléndez<sup>130</sup> expone que estas actividades deben determinar los temas de trabajo, se busca analizar los niveles de conocimiento, en el cual se deben establecer objetivos por nivel de rendimiento, nivel de dificultad, nivel de complejidad y gradación escolar y se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante, evidenciándose que a cada estudiante se le exigirá de acuerdo a su capacidad.

En este sentido el MEN<sup>131</sup> expone que su premisa es que la programación de una unidad didáctica o un tema, debe plantearse de tal forma que facilite el aprendizaje de los estudiantes de la clase, sean cuales sean las necesidades educativas. Desde esta perspectiva asume la personalización de la enseñanza y su flexibilidad en función de las características personales de los estudiantes. Se elimina la necesidad de segregar estudiantes para que sigan programas diferenciados y se hace compatible lo que se determina en el programa individual de un estudiante con las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a todos los estudiantes de su grupo clase.

**Actividades multimodal o multisensorial:** Hace referencia a la organización de actividades que trabajan en forma simultánea la sensación, la percepción y la integración o procesamiento de la información que recibe el estudiante por medio de los sentidos (visual, auditivo y táctil/kinestésico) y que determinan los estilos de aprendizaje. Los estudiantes con estilo visual aprenden mejor con mapas, gráficos, dibujos, listas, colores, marcadores, tizas, etc. Requieren señalar, demostrar, encontrar y organizar la información gráfica. El estilo auditivo progresa con la lectura oral, la música, el ritmo, la melodía, las

---

<sup>128</sup> WILFRED, Brennan. "El curriculum para estudiantes con necesidades educativas especiales", Siglo XXI editores. 1988

<sup>129</sup> ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. Op.cit.

<sup>130</sup> MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

<sup>131</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2008. Op. cit.. p.19

discusiones, las grabaciones, las presentaciones. El estudiante táctil/cenestésico necesita materiales concretos, que pueda manipular, construcciones, armadores, juegos de roles, danzas, teatro, movimiento, acciones.

### **Estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje:**

Para Correa<sup>132</sup> son cinco los estilos de aprendizaje que existen: ejecutivo (requieren delimitación de cada uno de los pasos de la tarea y seguimiento en la ejecución de ellos. Las actividades que se ofrecen deben ser estructuradas y con objetivos bien definidos); monárquico (Desarrollan un paso a la vez y se les complejiza la realización simultánea de tareas. Se deben ofrecer estrategias que permitan la generalización y transferencia de aprendizajes); Local (dado que se orienta en forma pragmática, disfrutan realizando múltiples acciones sobre pequeños problemas, les gusta el trabajo minucioso y creativo en tareas pequeñas de bajo nivel de complejidad); Conservador (Proceden a resolver problemas nuevos con los métodos que ya conoce, minimiza los cambios, rechaza situaciones ambiguas, su inclinación por hacer lo establecido, interfiere con la posibilidad de encontrar formas creativas); Interno (Les gusta trabajar solos, se les dificulta el aprendizaje cooperativo, por lo que requieren el acompañamiento permanente del maestro mediador).

Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples se relacionan puesto que el estilo de aprendizaje de cada persona puede ser acorde al tipo de inteligencia que ésta posea, aunque por lo general los estilos de aprendizaje van variando según el ritmo de aprendizaje y las capacidades que vaya desarrollando el individuo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La inteligencia, según Gardner<sup>133</sup> es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Para este autor existen diferentes tipos de inteligencia. La inteligencia Lógica - matemática, que es la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. La inteligencia Lingüística, que es la que tienen los escritores, los poetas y los buenos redactores. La inteligencia Espacial, que consiste en formar un modelo mental del mundo, y es la que poseen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores. La inteligencia Musical, la de los cantantes, compositores, músicos y bailarines. La inteligencia Corporal - kinestésica, que es la capacidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, la de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines. La inteligencia emocional es la capacidad de los seres humanos de dirigir sus propias vidas de manera satisfactoria; esta conformada por la inteligencia Intrapersonal (permite entenderse a sí mismo) y la inteligencia Interpersonal (permite entender a los demás). Y por último se encuentra la inteligencia Naturalista, que es la usada cuando se observa y se estudia la naturaleza.

Para éste autor es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo seguir insistiendo en que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ya que como él mismo lo menciona, los

---

<sup>132</sup> Ibid. 25

<sup>133</sup> GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: teoría en la práctica. 1 ed. New york (USA):2005

contenidos pueden presentarse de formas diversas para que los estudiantes los comprendan partiendo de sus capacidades y habilidades.

Según lo anterior, lo que se plantea con el uso de actividades que promuevan el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, tal y como lo indica y Meléndez <sup>134</sup> es que se analicen los estilos de aprendizaje de los estudiantes, definir la temática indicada para el grado escolar, y organizar la metodología de enseñanza de tal manera que por cada estilo de aprendizaje por lo menos se realicen dos o más estrategias pertinentes.

Para finalizar, es importante aclarar que las estrategias anteriormente nombradas, como su propio nombre lo indica, son complementarias y por sí solas no mejorarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Para lograr procesos de inclusión adecuados es necesario implementar diversos tipos de estrategias pertenecientes, en su mayoría, al modelo constructivista, que se adapten a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

**3.2.3.5. Estrategias de Metacognición y autorregulación del aprendizaje y comportamientos.** Partiendo de lo expuesto por la OEA<sup>135</sup> el término metacognición se ha asociado tradicionalmente, por un lado, al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y, por otro, a la regulación de dichos procesos. Si el estudiante se apropia, a partir de instancias críticas y reflexivas acerca de sus propios procesos para aprender no sólo accederá a producciones significativas, sino que, además, cambiará su concepción del error, accediendo a la posibilidad de autorregular las transformaciones necesarias para modificarlo. La autorregulación es un aspecto importante para la vida en sociedad, ya que afecta positivamente las competencias en los ámbitos: personal, social, cultural, educativo y profesional, al respecto, Porta argumenta que “las personas, en este caso estudiantes, que presentan algún tipo de discapacidad suelen necesitar unas estrategias de autorregulación peculiares; dado que las necesidades son muy amplias y engloban etiologías y capacidades muy diversas”.<sup>136</sup>

En este sentido Jorba y Casellas<sup>137</sup> señalan que las estrategias de autorregulación del aprendizaje deben contemplar la comunicación previa de los contenidos y objetivos del aprendizaje y la comprobación de su comprensión; la anticipación y la planificación de la acción; y la comunicación y apropiación del estudiante de los criterios de evaluación. Existe pues, la necesidad de que los estudiantes desarrollen procedimientos de resolución de problemas guiados de forma planificada y consciente mediante la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo y significativo.

---

<sup>134</sup> MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

<sup>135</sup> OEA. 2004. op.cit

<sup>136</sup> PORTA Rodríguez, María Pilar. La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. Estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O En: Revista Gallego- portuguesa de psicología e educación, 2003. Vol.8, p.9.

<sup>137</sup> JORBA, J. y CASELLAS, E.: Estratègies i tècniques per a la gestió social al'aula. Volum 1: la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. 1996

Por su parte Bravo, partiendo de diferentes autores realiza una explicación en relación con las estrategias metacognitivas:

Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992).

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje<sup>138</sup>

Bandura<sup>139</sup> propone tres pasos para llevar a los estudiantes con discapacidad cognitiva a adquirir la capacidad de autorregular sus acciones. Primero se encuentra la auto-observación, donde se hace una representación mental de las propias acciones; luego el juicio, que se realiza teniendo en cuenta un estándar, en esta etapa se comparan los comportamientos propios con un modelo (estándar), tratando de superarlo; finalmente esta la auto-respuesta que es donde se da una recompensa por la mejoría adquirida, o se planean nuevas acciones si no se superó el estándar.

Con las estrategias de autorregulación se busca que los estudiantes, y en especial aquellos con discapacidad cognitiva, tengan la capacidad de interiorizar las normas, cumpliéndolas y asumiéndolas con responsabilidad.

**3.2.3.6 Estrategias de individualización de la enseñanza.** Aunque desde la mirada inclusiva se promueve la co-construcción de aprendizajes partiendo de la interacción con pares y docentes en el marco de una actividad productiva conjunta, el modelo conductista ha dejado un legado interesante que en el momento de la intervención pedagógica con estudiantes con discapacidad cognitiva puede resultar positivo.

El conductismo refuerza la idea que los conceptos psicológicos deben definirse con precisión y que las respuestas deben de ser medidas en forma objetiva<sup>140</sup>. Su principal exponente fue Skinner, quien con sus estudios dio a conocer muchos principios de aprendizaje y la relación que estos tenían con el estímulo y la respuesta, además de

---

<sup>138</sup> BRAVO, Néstor. Op.cit.

<sup>139</sup> BANDURA, Alberto. Citado por GARZON O, Martha Lucía. Las adaptaciones curriculares. Pereira (Risaralda). Universidad tecnológica de Pereira. 2010

<sup>140</sup> SALAS, Sonia. Psicología General I. [diapositiva].Universidad de la Serena, Chile. diapositivas 6 fondo café letra blanca. 2009

permitir que se extrajeran conclusiones útiles para aplicar y modificar más tarde el comportamiento humano<sup>141</sup>.

Algunas pautas que se pueden tomar del conductismo son aquellas que apuntan a la individualización de la enseñanza de los escolares con discapacidad cognitiva:

**Economía de fichas:** Los mecanismos de estímulo y respuesta generan reflejos condicionados que tiende a repetirse cuando se presentan refuerzos positivos. Partiendo de la teoría de condicionamiento operante de Skinner de estímulo-respuesta-refuerzo, T. Ayllon y N. H. Azrin<sup>142</sup> plantean acciones de refuerzo positivo (recompensa), extinción o ausencia de refuerzo (Ignorando las conductas errores) y refuerzo negativo (retiro de privilegios), se pueden lograr cambios significativos especialmente en estudiantes que presentan discapacidad cognitiva o comportamientos inadecuados.

Esta técnica consiste en brindar los incentivos, motivadores y refuerzos, en el momento que el estudiante da la respuesta esperada, entre los cuales se encuentran: caja de privilegios, tarjetas de colores, fichas con números, sellos motivadores, carteleras, entre otras. En este sentido, González<sup>143</sup> expone que no se trata de dar grandes premios, ni de acostumbrar a los estudiantes a trabajar por logros materiales, para ello se pueden emplear incentivos especiales a través de premios y recompensas como reconocimientos tangibles a las conductas positivas realizadas: sonrisas, abrazos, aplausos, reconocimiento verbal delante de sus compañeros, participación en determinada actividad, una nota positiva escrita por el profesor, un tiempo extra en la hora de recreo, dejarlo salir cinco minutos antes, repartir los materiales, tomar el desayuno con el profesor en la hora del recreo, un dulce, dejarlo escoger o dirigir un juego, escuchar música con audífonos, trabajar con barro, plastilina o marcadores especiales, etc.

**Trabajo por fichas:** Complementación de la enseñanza mediante la realización de un banco de fichas organizado por unidades o conjuntos de temas. Cada ficha hará referencia a un solo objetivo, teniendo en cuenta que para cada objetivo existirá un conjunto de 4 ó 5 fichas como mínimo con diferentes grados de complejidad.

**La enseñanza programada:** Técnica de enseñanza aprendizaje basada en la presentación gradual y lógica de los contenidos, organizados de tal manera que permite al estudiante la realización de un trabajo individualizado y el control inmediato de su rendimiento escolar. El contenido se divide en un gran número de pequeños ítems, que son presentados al estudiante uno a uno. Es especialmente eficaz para contenidos que están muy estructurados y secuenciados que apunten a un aprendizaje memorístico. Su eficacia es menor para la comprensión de procesos complejos y la resolución de problemas no convencionales.<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup>CHADWICK, Clifton. Psicología del desarrollo y aprendizaje para educadores. Revista Performance Improvement Global Network Chapter. P 3.

<sup>142</sup> AYLLON, T.; AZRIN, N.H. La economía de fichas: Un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación. México: Trillas. 1976

<sup>143</sup> GONZÁLEZ DE M, Clara Inés. Ideas y estrategias pedagógicas para ayudar al estudiante con déficit de atención en sus primeros años escolares. Medellín: Fundación Gradas. 1997.

<sup>144</sup> ALONSO, Luis. "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR, 26, p. 53-74. 2000

**La instrucción individualizada:** Es un sistema de enseñanza basado el establecimiento de un conjunto de objetivos, en función del diagnóstico, necesidades y posibilidades del escolar. Se caracteriza por analizar la situación del estudiante, su nivel de aprendizaje global y competencias en cada área o materia y la formulación detallada de objetivos educativos, a corto plazo, contenidos por trabajar y actividades por desarrollar con cada escolar.

**Enseñanza por observación e imitación de modelos:** Partiendo de un enfoque mediacional entre el conductismo y el aprendizaje activo, Bandura<sup>145</sup> consideraba que se puede aprender por observación o imitación. El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la conducta de un modelo, aunque se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo. Es fundamental que el profesor imite y de ejemplos concretos y repetitivos del comportamiento esperado teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Adquisición: el sujeto observa un modelo y reconoce sus rasgos característicos de conducta.
- Retención: las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador.
- Ejecución: si el sujeto considera la conducta apropiada y sus consecuencias son positivas, reproduce la conducta.
- Consecuencias: imitando el modelo, el individuo puede ser reforzado por la aprobación de otras personas. Implica atención y memoria, es de tipo de actividad cognitiva.

**Las Adecuaciones curriculares como estrategia de individualización de la enseñanza.** Cuando se habla de adaptación curricular se refiere en primer lugar a una estrategia de planificación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta el qué, cómo, cuando y donde debe aprender, a partir de la organización de la enseñanza propuesta para que todos se beneficien. Sólo en última instancia las adaptaciones se modifican en sus aspectos más significativos como lo son objetivos, secuencias y evaluación o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares<sup>146</sup> para responder a las necesidades específicas de algunos estudiantes.

Arnaiz considera las adaptaciones curriculares como “el conjunto de estrategias y recursos educativos adicionales que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar o implementar para posibilitar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con necesidades educativas.”<sup>147</sup> La adaptación curricular convierte el currículo en una herramienta que responde a la oferta educativa y a la diversidad pensada especialmente para un estudiante en particular con dificultades individuales en el aprendizaje, personalizando su proceso de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>145</sup> BANDURA, Albert. Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe. 1984.

<sup>146</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 35.

<sup>147</sup> ARNAIZ, Sánchez Pilar y Garrido Gil, C. Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. Málaga, 1997



De esta manera las adaptaciones, deben fundamentarse en ciertos principios que favorezcan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes a lo largo del proceso educativo, los cuales son expuestos por Hodgson citado por el MEN<sup>148</sup>

- Principio de normalización: Busca que los estudiantes se beneficien del mayor número de servicios educativos ordinarios.
- Principio ecológico: La adaptación promueve que el contexto más inmediato se adecue a las necesidades de los estudiantes.
- Principio de significatividad: La adaptación de los elementos del currículo bien sean poco o muy significativos debe darse de manera continua, para garantizar el óptimo desarrollo del estudiante según sus necesidades.
- Principio de realidad: Conduce a tener planteamientos realista, conociendo exactamente que se quiere lograr, con qué recursos se cuenta y hacia donde se quiere llegar.
- Principio de participación: Se refiere a la toma de decisiones, procedimientos y soluciones de manera consensuada, partiendo de acuerdos en donde sean partícipes docentes, profesionales, familia y comunidad.

Por otra parte el MEN propone un principio mas, basado en los derechos humanos denominado principio de accesibilidad que se fundamenta en la equidad e igualdad de oportunidades dentro del entorno físico, sin importar edad ni condición.

En este sentido, las adaptaciones curriculares apuntan a un desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta todas sus dimensiones. A partir de esto se establece si un estudiante requiere de adaptaciones no significativas o significativas, las cuales son definidas por Blanco de la siguiente manera: “las adaptaciones pueden clasificarse por su mayor o menor grado de significatividad, que está relacionado con el grado de distancia que representan respecto a las actuaciones ordinarias que se siguen con el resto de los estudiantes. Cuanto más alejen al estudiante de los planteamientos educativos ordinarios más significativa será la adaptación”<sup>149</sup>.

Por consiguiente, la elaboración de una adecuación curricular por parte del docente debe estar mediada, según Duck<sup>150</sup> por tres etapas que son la formulación de las adaptaciones en donde se tiene en cuenta la situación el estudiante, sus potencialidades y dificultades en las áreas curriculares. La implementación de las adaptaciones a partir de estrategias que permitan llevarlas a la práctica. El seguimiento y la evaluación de las adaptaciones curriculares, verificando durante todo el proceso si están siendo eficaces para el estudiante. Como consecuencia, la planificación educativa y la adaptación curricular, se hacen necesarias para permitir aprendizajes y procesos de interacción en los estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva y la comunidad en general.

A partir de la importancia que implican las adaptaciones curriculares para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos para los estudiantes con discapacidad

---

<sup>148</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit p. 37

<sup>149</sup> BLANCO GUIJARRO, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. p. 13.

<sup>150</sup> DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.4.

cognitiva se hace necesario plantear los diferentes componentes<sup>151</sup> que hacen parte de su estructura y que responden en primer lugar a:

Adaptaciones de acceso al currículo, que permiten que el estudiante pueda alcanzar los contenidos y aprendizajes según sus capacidades y entre los cuales se incluyen: la accesibilidad a espacios y ambientes arquitectónicos, desde la eliminación barreras físicas, ubicación del estudiante en lugares estratégicos para su interacción y aprendizaje en los diferentes espacios propuestos. La accesibilidad a la comunicación desde la implementación de mecanismos, complementos, códigos aumentativos, complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito que le permitan al estudiante comunicarse de manera efectiva. Por último Materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar del proceso de enseñanza y aprendizaje con un mayor grado de autonomía, entre estos materiales, juegos, imágenes, entre otros.

En segundo lugar, se plantea la adaptación desde los elementos propios del currículo que se traducen en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, es decir, como lo plantea Aranda:

Desde los objetivos y contenidos reformándolos, seleccionándolos, cambiándolos o eliminándolos según lo requiera el estudiante y su nivel de aprendizaje, para que de esta manera pueda ampliar sus oportunidades y experiencias de formación. De esta manera se da mayor relevancia a aquellos contenidos más relevantes en dicho proceso. En este sentido Blanco<sup>152</sup> señala que el docente debe realizar las adaptaciones partiendo de tres supuestos como lo son dar prioridad a las capacidades y necesidades de los estudiantes y sobre esto identificar los objetivos y contenidos prioritarios, introducir o ampliar determinados aspectos de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación siguiendo dichas capacidades o necesidades y por último la eliminación de aquellos objetivos, contenidos y criterios de evaluación que de una u otra forma pueden considerarse no fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>153</sup>.

Desde la metodología y la organización didáctica hay una implicación de como enseñar incidiendo en principios, métodos y técnicas. Se pueden considerar como adaptaciones metodológicas las que se refieren a las actividades y proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se llevan a cabo estrategias didácticas y métodos alternativos o complementarios que atiendan las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales del estudiante y que permitan la construcción de conocimientos del estudiante dentro de su contexto social y de esta forma desarrollar competencias para saber, saber hacer y saber ser y enfrentarse a las situaciones que se le presentan.

Con base en lo anterior Rendruello<sup>154</sup>, propone al docente el desarrollo de programas concretos que favorezcan el currículo e incidan en el avance de capacidades del

---

<sup>151</sup>BLANCO. Op. Cit.. 13- 23 p.

<sup>152</sup> BLANCO. Op. Cit. P 15.

<sup>153</sup> ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. 7- 25 p.

<sup>154</sup> RENDRUELLO, Rosalía E. educación especial: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial pearson educación, 2002. P 21-22.

estudiante. Para ello el docente debe conocer tales programas sus métodos, procedimientos, estrategias y habilidades que permitan al estudiante a adaptarse mejor al aula; estos pueden ser estimulación, habilidades sociales, desarrollo motor, lingüístico, cognitivo, modificación de conducta.

Al respecto, Blanco<sup>155</sup> plantea las diferentes adaptaciones que se deben implementar para cumplir con las exigencias escolares y las necesidades de los estudiantes, entre las cuales se encuentran las modificaciones al contexto escolar: referidas a la forma de organización de la enseñanza la estructura del grupo y los apoyos de la comunidad, desde: los tiempos que establecen las necesidades educativas en donde se contemplan medidas de carácter extraordinario en cuanto a rutinas de trabajo, ciclo escolar, horarios y jornadas. Tipos de apoyos: La evaluación psicopedagógica ha de ser realizada por profesionales especializados en colaboración con el profesorado que atiende al estudiante, es decir, todos aquellos recursos humanos y físicos encargados de la orientación y refuerzo del aprendizaje, dentro y fuera del aula. Compromiso familiar: En este sentido, los familiares cumplen un papel fundamental en el apoyo a los estudiantes, por este motivo se debe promover su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente es determinante aclarar la importancia de las adaptaciones que se deben realizar a la evaluación ya que en esta se deben establecer los aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen según sus capacidades y necesidades educativas y que en este sentido, según la UNESCO<sup>156</sup> apunten al avance desde el ritmo propio de cada quien apropiando estrategias que maximicen el éxito de cada estudiante en su proceso de formación.

Para hacer posible lo anterior Duck<sup>157</sup> plantea los diversos tipos de evaluación presentes desde el inicio hasta la finalización del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes entre los cuales se encuentran: La evaluación diagnóstica que permite conocer el nivel de competencia del estudiante en relación con la programación curricular del grupo y elaborar a partir de esto las adecuaciones curriculares necesarias. La evaluación formativa que permite hacer un seguimiento de los progresos del estudiante y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación sumativa: Facilita medir el grado de consecución alcanzado por el estudiante respecto de los objetivos propuestos y considerar dichos resultados para las decisiones relacionadas con la promoción del estudiante. Finalmente estas evaluaciones facilitan al docente y grupo de profesionales, a partir del análisis determinar cuáles son las necesidades y cuáles son los ajustes requeridos para atender a las diferentes carencias escolares que presenten los estudiantes en el aula de clase<sup>158</sup>

En síntesis, la forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los estudiantes construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible

---

<sup>155</sup> BLANCO Guijarro, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. p. 16.

<sup>156</sup> UNESCO. Temario abierto sobre educación inclusiva: El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Santiago de Chile (Chile): 2004. P.111

<sup>157</sup> DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.8.

<sup>158</sup> BLANCO Guijarro, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Fases y componentes del proceso de adaptación curricular.. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. p. 16.

en las actividades del aula. Muchas de las dificultades que experimentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje se derivan de la manera como el profesor organiza este proceso; las metodologías que utiliza, los materiales, los criterios y procedimientos de evaluación, etc. La experiencia señala que mientras más flexible y ajustado sea el proceso de aprendizaje a las diferencias individuales, mayores serán las posibilidades de los estudiantes de aprender y participar junto a sus compañeros. Si bien, no existen recetas respecto al método ideal para lograr este propósito, algunos aspectos descritos por la OEA<sup>159</sup> son:

- Motivar a los estudiantes y lograr una predisposición favorable para aprender. Plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y destacar el esfuerzo y no sólo los resultados.
- Ayudar a los estudiantes a atribuir un significado personal al aprendizaje. Esto implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también por qué y para qué, con el fin que tengan una participación activa en el proceso.
- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje. Cada que se inicie un proceso de aprendizaje es fundamental conocer las ideas y experiencias previas de los estudiantes, especialmente las erróneas, para determinar la distancia que existe entre lo que saben y lo que se pretende que aprendan. De esta forma, será posible ajustar las ayudas a la situación de cada estudiante.
- Variedad de estrategias y posibilidades de elección. Contar con un amplio repertorio para seleccionar y/o brindar la posibilidad a los estudiantes de elegir un conjunto de estrategias coherentes con las potencialidades, necesidades e intereses.
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.
- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias deben permitir la utilización y práctica de los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.
- Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje. La respuesta a la diversidad requiere de una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.
- Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los estudiantes para ajustar la enseñanza. Estar atento, en particular, a las estrategias cognitivas que utilizan, los niveles de logro que van alcanzando y las relaciones que establecen es fundamental para adecuar las actividades a las necesidades y los estilos de aprendizaje.
- Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad. Permitir a los estudiantes relacionar los contenidos de las diferentes áreas del currículo, favorecerá el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta el tipo de metodología y las actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados estudiantes. Es importante organizar la rutina diaria en función de la naturaleza de los contenidos a desarrollar considerando la capacidad de atención y concentración de los estudiantes, así como establecer ciertos momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización.

---

<sup>159</sup> OEA. 2004. Op.cit. citado por Gobernación UTP, 2011. Op cit. p 111-112

Finalmente, Duck<sup>160</sup> plantea que es importante señalar, que los estudiantes con NEE aprenden bajo los mismos principios y métodos pedagógicos que han demostrado ser efectivos para el resto de los estudiantes, en este sentido es importante considerar:

- El uso de técnicas que estimulen *la experiencia directa la reflexión y la expresión* tales como: salidas programadas a la comunidad, trabajos de investigaciones, experimentos, exposiciones, demostraciones. En todos ellos los estudiantes con NEE pueden participar si se les orienta para que saquen provecho de la experiencia.
- Estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre los estudiantes, por ejemplo; trabajos grupales, tutorías entre pares, cadenas de tareas, elaboraciones colectivas a partir del trabajo individual, participación en proyectos de trabajo.
- Utilizar estrategias para centrar y mantener la atención del grupo, por ejemplo: reforzar los contenidos más importantes repitiéndolos, enfatizando "esto es importante", apoyándolos con material visual, complementando con anécdotas, intercalando juegos asociados.
- Proponer actividades que permitan distintos grados de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión, por ejemplo: organizar un evento, crear un cuento colectivo, investigar un tema de interés común, comentar noticias a través de distintas vías (mostrando en un periódico, dibujándolas, relatándolas, actuándolas, redactando una crítica, participando en un foro de discusión, proponiendo soluciones).
- Estrategias que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo, por ejemplo: considerar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, relacionar los contenidos con experiencias personales significativas, proponer actividades variadas, dar alternativas de elección, variar los materiales y contextos de aprendizaje, generar espacios de intercambio de experiencia y opiniones, proponer soluciones a problemas compartidos.
- Utilizar variadas formas de agrupamiento al interior del curso, por ejemplo, organizar grupos de trabajo, Estos se pueden organizar por niveles de aprendizaje, por áreas de interés o según la naturaleza de la actividad. En este sentido, dependiendo del objetivo se pueden estructurar grupos homogéneos o heterogéneos, en el primer caso se favorece la realización de actividades con distinto nivel de exigencia por grupo, en el segundo, se incentiva el apoyo y la ayuda entre estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia.

**3.2.4 Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales.** Dentro del área de ciencias sociales y para el reconocimiento de los procesos participativos y democráticos que hacen parte de la sociedad colombiana, deben existir diversas estrategias que llevan al estudiante con discapacidad cognitiva a una interiorización de su papel fundamental dentro de las diversas decisiones tanto políticas como sociales, dichas estrategias se contemplan también en la propuesta de organización curricular según el MEN<sup>161</sup>, la cual

---

<sup>160</sup> DUK, Cynthia, *et all*. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: Una estrategia de individualización de la enseñanza. [En línea] Santiago (Chile ): Fundación HINENI Centro de Recursos para la Integración. 2008 [Citado el 08-03-2012] Disponible desde: <http://cursosanpesevilla.files.wordpress.com/2009/01/adaptaciones>

<sup>161</sup>. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de ciencias sociales en la educación básica. Bogotá (Colombia): MEN, 2002.

muestra la forma en que los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y las preguntas o situaciones problematizadoras deben articularse en pro de asegurar una adecuada interiorización de los conceptos de las áreas sociales y su aplicación en el medio en el que el estudiante se desenvuelve.

Se ve la necesidad de esclarecer en este proceso cada una de las articulaciones dentro de la propuesta curricular teniendo en cuenta que el interés inmediato es la apropiación y aceptación de los procesos democráticos: Los ejes generadores son los encargados de agrupar temáticas importantes tanto para sociedades pasadas como actuales, y contienen diferentes ciencias sociales. Los ámbitos conceptuales agrupan dentro de las ciencias sociales los conceptos propios de estas, que pueden tanto ayudar a investigar, como resolver las preguntas y situaciones problematizadoras. Las preguntas o situaciones problematizadoras son las que se encargan de promover el espíritu científico e investigativo que conlleva a la generación de nuevos conocimientos y la puesta en escena de las competencias ya adquiridas, de emerger los conflictos socio-cognitivos potenciales y por lo tanto ser críticos ante las situaciones que se les presentan y generar conocimientos que se apliquen al campo social, son estas mismas situaciones o preguntas las que delimitan los ejes generadores.

Por lo tanto y en vista de que los procesos democráticos activos en nuestro país se pueden abordar desde y en torno a una situación o pregunta problematizadora que implique la superación de uno o varios obstáculos que se hayan establecido previamente por el docente con el fin de guiar o hacer una adecuada progresión de los aprendizajes dentro del área de ciencias sociales, se hace necesario tomar como marco de referencia esta propuesta en la elaboración de metodologías mas puntuales que apunten a la enseñanza y aprendizaje de aspectos propios de la participación ciudadana a estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva de primaria.

Los lineamientos curriculares<sup>162</sup> también proponen unas pautas de secuencia en el área de ciencias sociales, para la básica primaria, que se examinarán a continuación:

- En el nivel cognitivo que se encuentran los estudiantes en primaria requieren de actividades únicamente descriptivas.
- Las vivencias o experiencias en este nivel deben ir encaminadas a experiencias vitales, cotidianas y personales.
- El manejo conceptual durante este periodo es un universo conceptual reducido o referido a los preconceptos.
- La perspectiva temporal se maneja a partir del presente, el ahora.
- El tiempo debe ir desde un sentido sincrónico a uno diacrónico.

La relación entre los anteriores referentes se debe tener en cuenta en la enseñanza de procesos democráticos en la primaria para lograr que los estudiantes construyan un conocimiento básico en cuanto a las áreas de las ciencias sociales, también es importante reconocer que el desarrollo cognitivo no es igual para todos los educandos, tampoco es lineal y hay que saber reconocer la diversidad tanto de ritmos como de estilos de aprendizaje dentro de los procesos educativos que se dan dentro de la escuela.

---

<sup>162</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares constitución política, democracia, ética y valores humanos. [en línea] Bogotá DC (Colombia): MEN. [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>>

El aprendizaje basado en problemas (ABP) será la herramienta principal que se utilizará para el aprendizaje de las ciencias sociales ya que reúne todas las características señaladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje expuestas por el MEN. El ABP, es definido por Barrows como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.”<sup>163</sup>

Prieto, señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes se desarrollan diversas competencias”<sup>164</sup>. Según De miguel<sup>165</sup> estas competencias son:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia
- Aprendizaje de conceptos

Con lo anterior se cumplen los requisitos necesarios para comprender las ciencias sociales, y se logra que los escolares con discapacidad cognitiva adquieran las competencias necesarias que les permita hacer valer sus derechos y comprender sus deberes como miembros de una sociedad democrática, que les permita desenvolverse asertivamente en la vida. De esta manera se promueve en esta población la autodeterminación y la participación, componentes sociales en los que se fundamenta la educación inclusiva.

Según la Organización Mundial de la Salud<sup>166</sup> la participación significativa es esencial para el desarrollo intelectual de los estudiantes y, en particular para el impulso de su independencia y de las habilidades para la vida diaria. La participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en las decisiones que afectan sus vidas, se presentan en tres niveles el primero es sobre la toma de decisiones en los aspectos básicos de su vida, tales como los alimentos, la ropa que usan y cuando al ir al baño. El segundo nivel de la elección de alternativas ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar en las decisiones importantes que tienen un impacto significativo y duradero en sus vidas, tales como tratamiento médico y las decisiones sobre la escolarización. El tercer nivel consiste en dar a los estudiantes y jóvenes con una discapacidad intelectual la oportunidad de

---

<sup>163</sup> BARROWS, Howard. Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basado en problemas. En: Medical Education. No. 20; 1896. p. 483

<sup>164</sup> PRIETO, Leonor. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. En Miscelánea Comillas. No. 64 (2006). p. 182

<sup>165</sup> DE MIGUEL, Mario. Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En: Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. [En línea]. Vol. 20, No 3 de 2006 [Citado el 2 de mayo de 2011] <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311017.pdf>>

<sup>166</sup> ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Better health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families. Bucharest [en línea] (Romania) 2010. [citado el 14 de agosto de 2011] Desde: <[http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/126408/e94421.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/126408/e94421.pdf)>

participar en la planificación y la formulación de políticas que afectan grupos más amplios de la población, como los estudiantes en general o las personas con discapacidad.

Empoderar a los estudiantes con discapacidad cognitiva a participar de manera significativa en decisiones y elecciones que les afectan, no debe ser visto como un derecho de lujo en el proceso de cambio. El ascenso de la participación de un estudiante en los tres niveles, no sólo mejorará la calidad de vida para cada estudiante y su familia, sino también asegurará el desarrollo de habilidades para la vida diaria y la independencia, para contribuir a la productividad de sus familias y la sociedad en general.

Del mismo modo se contempla en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas<sup>167</sup> en el artículo veintinueve llamado “participación en la vida política y pública” donde los estados partes se comprometen a asegurar que las personas con discapacidad puedan votar y ser elegidos; a asegurar procedimientos, instalaciones y materiales adecuados y fáciles de entender y utilizar; a proteger el derecho de las personas con discapacidad a emitir su voto en secreto; presentarse a las elecciones, ejercer cargos públicos y ejercer todas las funciones en todos los niveles de gobierno; a la libre expresión de la voluntad de las personas con discapacidad como electores; A promover activamente un entorno en el que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la dirección de los asuntos públicos. Lo cual sustenta la necesidad existente de hacer partícipes y conocedores a los estudiantes de los métodos de participación, las organizaciones que promueven estos derechos y los métodos para acceder a las mismas.

La autodeterminación juega un papel fundamental en los procesos democráticos instaurados en cualquier sociedad, por lo tanto es necesario hacer énfasis en su enseñanza a estudiantes con discapacidad cognitiva. Entre los modelos más destacados de autodeterminación figura el modelo funcional de Wehmeyer<sup>168</sup> para quien la autodeterminación supone actuar como agente causal primario en la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida libre de indebidas influencias externas o interferencias, además señala cuatro aspectos importantes que reflejan una conducta auto determinada: la autonomía, la autorregulación, la autoconfianza y la autoconsciencia.

La participación de las personas con discapacidad es esencial en la planificación de los diferentes servicios sociales. Nadie mejor que ellos conocen sus necesidades y pueden desempeñar un papel activo en la promoción de la equiparación de oportunidades. Así, la participación se considera como un componente social fundamental en el diseño y aplicación de políticas y prácticas educativas para personas con discapacidad. La OMS define la participación como el acto de involucrarse en una situación vital. Por eso en el ámbito educativo, familiar y socio-laboral, se empieza la apertura de nuevos caminos hacia la participación, por ejemplo en la vida escolar, la actividad artística, la ocupación del ocio y el tiempo libre, las asociaciones y las redes, entre otras.

---

<sup>167</sup> NACIONES UNIDAS. 2006. Op.cit

<sup>168</sup> WEHMEYER, Michael. (1992). Self-determination and the education of student with mental retardation, *Education and Training in mental retardation. Kansas (USA) 1992.*, P. 302



La autodeterminación es un concepto que en el siglo XXI se presenta como el elemento básico que contribuye al continuo ascenso en la calidad de vida; como una noción sensibilizadora de importancia universal, un constructor social y un motivo unificador que le permite a los individuos gozar cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión y optar por una vida de mayor calidad. Robert Schalock<sup>1</sup> considera que la autodeterminación es una dimensión central de la calidad de vida, la cual refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada ser humano: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y derechos. El autoreconocimiento, la autonomía y autoregulación hacen parte de la autodeterminación, y deben promoverse en las personas con discapacidad, para brindarles la oportunidad de realizar libres elecciones, para gobernar el mundo que le rodea y proyectarse, partiendo del análisis de su entornos y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes. Esto le posibilitará sentirse exitoso, competente y capaz de enfrentar al mundo y sus adversidades.

Tanto la participación como la autodeterminación no son habilidades a enseñar, sino principios a promover a través de una estructura de apoyos y condiciones que abarca no sólo enseñar a elegir, sino también a tomar decisiones; sin embargo para lograr la apropiación de estos conceptos en los estudiantes con discapacidad cognitiva adecuada y eficientemente, lo primero que se debe hacer, es tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Después de haber identificado esto y el nivel de desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal del estudiante con discapacidad cognitiva frente a los contenidos y competencias a desarrollar en el área de ciencias sociales, el maestro debe realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, que, para el mismo MEN “constituyen un elemento de gran valor en la oferta educativa a población con discapacidad cognitiva, pues permiten dinamizar la atención, sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional”<sup>169</sup> estas adaptaciones en su caracterización y metodologías permite evidenciar las transposiciones didácticas que se hacen necesarias al momento de realizar cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje dichas transposiciones son realizadas en todas las áreas del conocimiento, los conocimientos no solo deben ir de lo particular a lo global si no que el docente debe tener en cuenta que los conceptos trabajados deben graduarse o acomodarse de tal forma que sean asequibles a la capacidad cognitiva de los estudiantes.

A partir de los lineamientos curriculares se sientan las bases epistemológicas, didácticas y metodológicas para el trabajo de las ciencias sociales en específico para el trabajo del concepto de democracia su construcción y aplicación en la vida de todos los estudiantes.

Según los lineamientos curriculares de ciencias sociales “El hombre nace como posibilidad pero debe hacerse como sujeto irrepetible y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que “se atreve a pensar por sí misma” en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático, y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad

---

<sup>169</sup> Ibid.

humana y del país.”<sup>170</sup> Es precisamente en estos principios que se fundamenta la educación desde y para la democracia, para de esta manera garantizarla en el aula de clase y permitir la participación de todas las personas; es entonces que los estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva comprenden los procesos democráticos en los cuales pueden participar, mediante estrategias pedagógicas basadas en un modelo socio constructivista.

Así mismo se garantiza desarrollo de esta competencia básica para la inserción como miembro activo de la sociedad, logrando de esta manera formar personas cumplidoras del deber y defensoras de sus derechos desde los mecanismos democráticos establecidos por la constitución entendiendo la democracia como el sistema de gobierno que esta sustentado en las decisiones indirectas que el pueblo toma acerca de sus gobernantes es decir cuando el pueblo elige las principales autoridades del país o de su departamento, municipio y las ratifica en las elecciones populares, por lo mismo la llamada democracia en su significado literal es el gobierno del pueblo.

El área de ciencias sociales, además de los lineamientos curriculares, cuenta con tres estándares básicos de competencias, establecidos por el MEN<sup>171</sup> para los grados de primero a tercero, y con otros tres para los grados cuartos y quintos.

El primer estándar de primero a tercero es: me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional; el segundo está referido a la vida en sociedad, me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad; y el tercero reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.

De cuarto a quinto son: primero, reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos; segundo “reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas; y por último, reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.

Estos seis estándares se podrían enmarcar en 3 temas generales: las organizaciones sociales, las organizaciones político-administrativas, la diversidad étnica y cultural y, la manera como los sucesos históricos marcan pautas de cambio en estos aspectos. Según

---

<sup>170</sup> Op cit; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares constitución política, democracia, ética y valores humanos.

<sup>171</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. [en Línea] (Colombia): MEN, 2004. [Citado el 3 de Septiembre de 2011] Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>> pg 30

Santiago Rivera<sup>172</sup> En básica primaria estos temas se trabajan partiendo del contexto inmediato de los estudiantes (la familia) hasta llegar a los temas relacionados con el país.

Las organizaciones sociales son grupos que se forman para lograr objetivos comunes, y según el grupo de estudios rurales de la universidad de Chile<sup>173</sup> la conformación de estos grupos se da desde dos principios: la libertad de asociación y la participación ciudadana. Estas organizaciones parten desde la familia, el barrio, la comuna, la ciudad, el departamento, el país hasta llegar a las organizaciones internacionales de diversa índole; pero además también hay organizaciones por sectores: educación, salud, política, etc. En básica primaria estas organizaciones son vistas desde su papel en la sociedad y el proceso histórico de consolidación de las mismas.

Las organizaciones políticas administrativas en Colombia según Kalipedia<sup>174</sup> tienen como base la triada, es decir, nación, departamento y municipio, y en cada uno de estos entes territoriales hay diferentes organismos encargados del poder político y administrativo; pero además también tiene entidades como las provincias, los distritos, las entidades territoriales indígenas, los territorios colectivos, entre otros. Y en la escuela las organizaciones políticas administrativas se trabajan no solo desde las interrelaciones que hay entre ellas, sino también desde el recorrido histórico: surgimiento, conflictos, divisiones, etc.

La diversidad étnica y cultural está contemplada dentro de nuestra constitución política el artículo 7 plantea que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”<sup>175</sup> y desde los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales dados por el MEN uno de los retos de la enseñanza de ésta área es “reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas”<sup>176</sup>.

---

<sup>172</sup>RIVERA, José Armando. La enseñanza de las ciencias sociales en los nuevos programas de educación básica (Primera y Segunda Etapas). [en Línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <[http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3\\_jose\\_santiago.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3_jose_santiago.pdf)> pg90

<sup>173</sup> GRUPO DE ESTUDIOS RURALES, DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE CHILE. Diagnóstico sociocultural, participación de las organizaciones sociales en intervenciones de lucha contra la desertificación y la pobreza: valle medio de río hurtado. [en línea] (Chile): Universidad de Chile, 2004. [Citado el 3 de septiembre de 2011]. Desde: <[http://kmgne.de/upload/pdf/Publikationen/publ\\_final\\_eva2004\\_rio\\_hurtado.pdf](http://kmgne.de/upload/pdf/Publikationen/publ_final_eva2004_rio_hurtado.pdf)> pg 61

<sup>174</sup> KALIPEDIA. Organización político-administrativa de Colombia. [en línea] (España): Prisa Digital. [citado el 3 de Septiembre de 2011] Desde: <[http://co.kalipedia.com/geografia-colombia/tema/organizacion-politica-territorial/organizacion-politico-administrativa-colombia.html?x=20080729klpgeogco\\_12.Kes](http://co.kalipedia.com/geografia-colombia/tema/organizacion-politica-territorial/organizacion-politico-administrativa-colombia.html?x=20080729klpgeogco_12.Kes)>

<sup>175</sup> JOSÉ ROCHA JIMÉNEZ; constitución y ciudadanía. Colombia: Una nación multicultural. 2007. [en línea] (Colombia) [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://blogius.wordpress.com/2007/05/12/diversidad-etnica-y-cultural-articulo-7/>>

<sup>176</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Op.cit

## 4. MARCO METODOLÓGICO

### 4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proceso investigativo, se enfocó en una investigación cualitativa de tipo descriptivo, este tipo de investigación trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta; El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. En esta ocasión lo que se busca es reconocer y analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de ciencias sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

La investigación cualitativa busca estudiar la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. Deslauriers retomando a Taylor y Bogdan, plantea que la investigación cualitativa, es la que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas y se basa en el análisis sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción y la construcción de la realidad social.<sup>177</sup>

Como estrategia para la recolección, ordenación, análisis y la presentación estructurada de información sobre la unidad de análisis seleccionada, se optó por un diseño metodológico basado en estudio de caso. La investigación con estudios de casos es un procedimiento donde el investigador saca provecho de una unidad de observación y análisis seleccionada, que puede ser una persona, una familia, una institución educativa u otro grupo social localizado en un espacio y tiempo específico y que es objeto de interés de un estudio.

Para Ying<sup>178</sup> el estudio de caso es especialmente relevante cuando se conoce poco en torno al fenómeno a estudiar y/o se desea construir teoría. En la medida en que los casos tienen este vínculo con la teoría, son útiles para los académicos por que les interesa ante todo entender “el por qué” de la predicción y también para los profesionales ya que les interesa la validez de las predicciones de los modelos teóricos para que sirvan de guía en su proceso de toma de decisiones. En general el estudio de caso permite registrar e

---

<sup>177</sup> DESLAURIERS, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5

<sup>178</sup> YING, Robert. Applications of case study research. [En línea]. Estados Unidos: Sage Publications, Inc. 2 ed. v 34. 2003 [Citado el 07-03-2011] Disponible desde: <http://books.google.com.co/books?es&lr=&id=Ht8m44CA3YIC&oi=fnd&pg=PP11&dq=application+of+case&ots=Jqb5WN-48Z&sig=QEIJSZLVIEfp6FKyKgdFnrRB>

interpretar hechos o situaciones con una relativa cercanía a la manera como suceden, representarlos, describirlos e incluso evaluarlos; Comprender la dinámica de las situaciones que se analizan, y se aprende a identificar y ordenar la multiplicidad de datos, palabras, hechos y roles de forma coherente, de acuerdo con jerarquías y relaciones.

## 4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

Las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva, son entendidas como los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación en el área de Ciencias Sociales, y orientadas a posibilitar el acceso al currículo a todos los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales, con quienes se deben promover aprendizajes tan equivalentes, al currículo común, como sea posible.

Estas estrategias que reconocen la existencia de una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no garantizan la plena participación y construcción por parte del estudiante de los aprendizajes previstos en el currículo oficial, son abordadas en los discursos y en las actuaciones desde las siguientes categorías y subcategorías:

**CUADRO 3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DEL ESTUDIO**

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE SUBCATEGORÍAS
INCLUSIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Percepción</b></li> <li>• <b>Paradigmas/ modelos</b></li> <li>• <b>Atención educativa</b></li> </ul>	Hace referencia a tres ámbitos fundamentales: el físico, el educativo y el social; el primero referido al espacio que ocupa el estudiante dentro del aula de clase, el segundo apunta al papel activo del estudiante frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus necesidades y sus potencialidades; y	<p><b>Percepción:</b> creencias, ideas y pensamientos sobre la inclusión educativa.</p> <p><b>Paradigmas/modelos:</b> Perspectivas desde las que se mira la relación entre los individuos con discapacidad y su entorno.</p> <p><b>Atención educativa:</b> Forma como se presta el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad cognitiva, desde el enfoque de inclusión</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Facilitadores</b></li> <li>• <b>Barreras</b></li> </ul>	<p>el social, se refiere a la posibilidad de interacción con otros y al desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiante relacionarse con el entorno y viceversa. (Cedeño)</p>	<p><b>Facilitadores:</b> Aspectos positivos del proceso de inclusión educativa.</p> <p><b>Barreras:</b> Obstáculos que se presentan para el proceso de inclusión educativa.</p>
DISCAPACIDAD COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concepción</b></li> <li>• <b>Dimensión I aptitudes intelectuales</b></li> <li>• <b>Dimensión II nivel de adaptación</b></li> <li>• <b>Dimensión III participación, interacción y rol social</b></li> <li>• <b>Dimensión IV salud física y etiología</b></li> <li>• <b>Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidades</b></li> </ul>	<p>Disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona (MEN)</p>	<p><b>Concepción:</b> Noción que se tiene sobre la discapacidad cognitiva.</p> <p><b>Dimensión I aptitudes intelectuales:</b> procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la solución de problemas, el ritmo de aprendizaje, la planificación, la comprensión de ideas complejas, etc. (Verdugo)</p> <p><b>Dimensión II nivel de adaptación:</b> limitaciones en la conducta adaptativa que afectan la vida diaria y la habilidad para responder a los cambios y a las demandas ambientales. (Verdugo)</p> <p><b>Dimensión III participación, interacción y rol social:</b> relaciones con los demás y el lugar que ocupa la persona en el entorno escolar al que pertenece, teniendo en cuenta la edad y el contexto. (restricciones y oportunidades _ Verdugo)</p> <p><b>Dimensión IV salud física y etiología:</b> Consecuencias en la salud física y las causas de la misma, ya que cualquier alteración en la salud influye en la dificultad para las personas integrarse y participar.</p> <p><b>Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidades:</b> ambientes que fomentan el bienestar de cada persona. Tiene en cuenta tres niveles: microsistema, mesosistema y macro o mega sistema.</p>

<b>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS</b>	<b>Estrategias pedagógicas</b>	Son estrategias previamente planeadas por el maestro para lograr un fin u objetivo pedagógico determinado; es decir, una estrategia pedagógica es como un plan adecuado por el maestro para responder a unas necesidades específicas	<b>Estrategias pedagógicas:</b> Representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, el cual sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. Incluye estrategias derivadas de los modelos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociohistórico: aprendizaje colaborativo, tutoría entre iguales, andamiaje, construcción guiada del conocimiento</li> <li>- Constructivistas: aprendizaje significativo, epistemología genética</li> <li>- Socio cognitivo: modificabilidad estructural cognitiva</li> <li>- Psicoeducativo: enseñanza evaluativo y prescriptiva</li> <li>- Escuela activa: proyectos pedagógicos de aula, aprendizaje por descubrimiento</li> <li>- Sociocrítico: investigación orientada, explicación y contrastación de modelos</li> <li>- Individualización de la enseñanza: conductistas, aprendizaje por observación</li> <li>- Otros</li> </ul>
	<b>Estrategias alternativas y complementarias</b>		<b>Estrategias alternativas y complementarias:</b> estrategias que parten de la valoración y potenciación de las capacidades individuales Incluyen: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades multinivel</li> <li>- Actividades multimodal o multisensorial</li> <li>- Ritmos y estilos de aprendizaje</li> <li>- Desarrollo de inteligencias múltiples</li> </ul>
	<b>Estrategias de autorregulación</b>		<b>Estrategias de autorregulación:</b> Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.
	<b>Adaptaciones curriculares</b>		<b>Adaptaciones curriculares:</b> Forma de organizar la enseñanza a través de estrategias adicionales de planificación y de actuación docente, para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para que todos salgan beneficiados (MEN). Incluyen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptaciones de acceso al currículo: espacios, comunicación, recursos materiales</li> <li>- Adaptaciones de los elementos del currículo: objetivos generales de</li> </ul>

			aprendizaje, evaluación, tiempos - Adaptaciones del contexto escolar: apoyos, compromiso familiar
<b>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adaptaciones curriculares en el área</b></li> <li>• <b>Contenidos del área</b></li> <li>• <b>Metodología empleada en el área</b></li> <li>• <b>Objetivos del área</b></li> <li>• <b>Actividades planteadas para el área</b></li> </ul>	<p>Llevar al estudiante con discapacidad cognitiva a una interiorización de su papel fundamental dentro de las diversas decisiones tanto políticas y sociales, dichas estrategias se contemplan también en la propuesta de organización curricular según el MEN, donde se muestra la forma en que los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y las preguntas o situaciones problematizadoras se deben articular para asegurar una adecuada interiorización de los conceptos de las áreas sociales y su aplicación en el medio en el que el estudiante se desenvuelve.</p>	<p><b>Adaptaciones curriculares en el área:</b> Adecuaciones a los elementos curriculares que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Ciencias Sociales según las necesidades de los estudiantes.</p> <p><b>Contenidos del área:</b> Son el conjunto de conocimientos y saberes económicos, políticos, científicos, sociales, culturales, y tecnológicos que constituyen o conforman las diferentes áreas disciplinares indispensables para la formación integral del individuo. Incluye los criterios para la selección de contenidos</p> <p><b>Metodología empleada en el área:</b> Es la estrategia que se emplea para la consecución de objetivos referidos a la educación en el área de Ciencias Sociales.</p> <p><b>Objetivos del área:</b> La meta educativa a alcanzar valiéndose de determinados medios para cumplirla.</p> <p><b>Actividades planteadas para el área:</b> son el conjunto de acciones y medios que se emplean para llevar a cabo el cumplimiento de objetivos relacionados con el área de Ciencias Sociales.</p>

#### 4.3 UNIDAD DE TRABAJO

Para indagar las estrategias pedagógicas implementadas en el marco de la educación inclusiva se tuvieron en cuenta los siguientes actores:

- Tres directivos docentes (rector y coordinadores) pertenecientes a la Institución Educativa Byron Gaviria oferente para discapacidad cognitiva.
- Cuadro docentes de los grados cuarto y quinto pertenecientes a la Institución Educativa Byron Gaviria oferente para discapacidad cognitiva.



- Cinco estudiantes con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto pertenecientes a la Institución Educativa Byron Gaviria.
- Tres padres de familia de estudiantes con discapacidad cognitiva pertenecientes a los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Byron Gaviria.
- Docente de apoyo de la Institución Educativa Byron Gaviria.

#### 4.4 PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, en donde se contactaron directivos, docentes, docente de apoyo, padres de familia y estudiantes para el diligenciamiento de las entrevistas y la realización de las observaciones. Logrando un total de dieciséis personas entrevistadas y nueve sesiones de clase observadas.

La presente la investigación se realizó en tres fases fundamentales, estas son:

**Fase descriptiva:** Esta permitió la organización y clasificación de la información obtenida a partir de las entrevistas y observaciones, según las categorías definidas.

**Fase categorial:** En esta fase se analizaron los hallazgos obtenidos a la luz de las categorías previamente establecidas.

**Fase Análisis:** Durante esta fase realizó una descripción y análisis de las estrategias pedagógicas, para establecer si las estrategias utilizadas por los docentes son las adecuadas para el trabajo con los estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva en el área de Ciencias Sociales.

Finalmente y a partir de los hallazgos se elaboró un documento que contiene las estrategias pedagógicas propuestas para el área de Ciencias Sociales en los grados cuarto y quinto.

#### 4.5. INSTRUMENTOS

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos, con el fin de recopilar la información necesaria para su respectivo análisis.

##### 4.5.1. Entrevista Semi-estructurada

El primer instrumento utilizado para esta investigación fue una entrevista personal de carácter Semi-estructurado, diseñada por las investigadoras con apoyo de las coinvestigadoras, para la cual se realizó una revisión de diferentes fuentes de información: normatividad vigente que apoya la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad, fundamentos conceptuales que sustentan la inclusión educativa, barreras y facilitadores existentes en instituciones educativas, referentes teóricos sobre estrategias pedagógicas incluyentes del área de Ciencias Sociales. En

total se realizaron dieciséis entrevistas entre maestros, docente de apoyo, directivos, padres de familia y estudiantes con discapacidad cognitiva.

El instrumento incorpora preguntas relacionadas con las categorías: Inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias y el área de Ciencias Sociales. (Anexo 1-6. Formatos de entrevistas).

#### **4.5.2 Observación no participante**

El segundo instrumento utilizado fue la observación participante. Para Hernández, Fernández y Baptista<sup>179</sup> la observación no participante, consiste en el registro no estandarizado de comportamientos, para lo cual el investigador realiza una inmersión en el campo a examinar con el propósito de explorar sin interactuar con los sujetos observados. Para ello el investigador debe saber qué observar y anotar todo lo que considere pertinente en un formato en el que se anotan tanto las observaciones descriptivas de la observación, como las interpretativas.

Las observaciones no participantes (vivencia personal de los autores del estudio), al interior del aula de clase; en total se realizaron nueve observaciones con la pretensión de identificar las estrategias utilizadas por los docentes para el trabajo en el área de Ciencias Sociales con estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva y cómo éstas aportaban en el proceso de inclusión educativa.

---

<sup>179</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill, 1997. p. 122

## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de la información recolectada a través de las entrevistas y observaciones de las sesiones de clase, servirá para describir y analizar las estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales empleadas por los docentes de los grados Cuarto y quinto de la Institución Educativa Byron Gaviria.

Tanto las entrevistas como los registros de observación serán analizados desde las cuatro categorías establecidas: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas del área de Ciencias Sociales.

Para el análisis se contrastarán los resultados de las entrevistas y de la observación, en relación con la teoría que sustenta la investigación, con el fin de dar cuenta de las estrategias pedagógicas predominantes en la atención educativa de los escolares con discapacidad cognitiva.

### 5.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para presentar los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas, se presenta el sujeto y sus ideas en relación con cada una de las categorías establecidas, entorno a las preguntas más representativas del instrumento.

Con el fin de explorar las categorías de inclusión, Discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales, se formularon cuarenta y dos preguntas a los docentes, docente de apoyo, directivos, padres de familia y estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Byron Gaviria para indagar: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas para el área de Ciencias Sociales: Adaptaciones curriculares. Contenidos, metodología, objetivos y actividades para el área de ciencias sociales

#### 5.1.1 Categoría Inclusión

Con el fin de explorar la categoría de inclusión, se formularon catorce preguntas, con el propósito de indagar sobre la percepción, paradigmas y/o modelos en los que se ubican con respecto a la inclusión, atención educativa, facilitadores y barreras para la inclusión educativa en la institución educativa.

**Cuadro 4. Interpretación de resultados entrevistas de la categoría inclusión**

SUJETO	PREGUNTAS	SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS
RECTOR	¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?  ¿Qué gestiones se han	Para el rector la inclusión es un aspecto positivo dentro de la educación actual porque les permite a los estudiantes con discapacidad socializar con los otros niños, reconoce la importancia de la capacitación para facilitar la inclusión y el derecho de

	<p>hecho en la institución para obtener recursos para la atención de los niños con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos?</p>	<p>todos los niños a recibir una educación.</p> <p>Los mayores facilitadores para el proceso de inclusión dentro de la institución son los recursos que reciben. Además cuentan con el aula de apoyo y han hecho capacitaciones y conversatorios donde se motivan tanto a docentes como estudiantes y se les dan pautas de manejo con respecto a estos niños para facilitar la inclusión en la comunidad.</p>
<b>COORDINADORES</b>	<p>¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva dificultades en la disciplina?, ¿cómo las maneja?</p>	<p>Reconocen que los niños con discapacidad deben compartir con otros niños y aprender junto a ellos, pero al mismo tiempo piensan que falta capacitación para poder prestar un mejor servicio educativo porque creen que los niños con discapacidad necesitan una educación más especializada; a esto se suma que algunos padres de familia no colaboran con el proceso de inclusión que se está llevando a cabo con sus hijos.</p> <p>En las instituciones educativas se les da la oportunidad a los niños con necesidades educativas especiales. Ya que al relacionarse con los otros niños salen adelante y minimizan un poco sus dificultades.</p> <p>Consideran que hay unas discapacidades más severas por lo cual es mejor que los niños estén en una educación diferente, más personalizada ya que es más difícil la atención educativa por la cantidad de alumnos regulares que tienen los docentes.</p>
<b>DOCENTES</b>	<p>¿Podría decirnos cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de su aula de clase?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades que se le presentan en el aula?</p> <p>¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la</p>	<p>Los docentes concuerdan con que la inclusión es muy importante, pero que para poder que se logre de forma adecuada deben brindarles a ellos las herramientas y la colaboración profesional y familiar necesaria.</p> <p>La percepción que los docentes tienen de la inclusión es óptima ya que consideran que el contacto de los niños con discapacidad y los otros niños ayuda en los procesos de aprendizaje.</p> <p>En la entrevista hubo docentes que indicaban que era una tarea difícil el prestar atención educativa adecuada ya que eran demasiados niños y la dificultad para trabajar</p>

	<p>institución para obtener más recursos?</p> <p>¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p>	<p>era notable.</p>
<b>DOCENTE DE APOYO</b>	<p>¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?</p> <p>¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso de los niños con discapacidad cognitiva a la institución?</p> <p>¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p>	<p>La docente de apoyo afirma que la inclusión debe darse en todas las instituciones, apoyándose en diferentes teorías de aprendizaje para afirmar que son muchos los efectos positivos en los procesos de aprendizaje y socialización; mira la relación entre los niños con discapacidad cognitiva y su entorno desde el paradigma de la inclusión dentro del modelo biopsicosocial, reconociendo la importancia del factor corporal, el individual y el participativo, desde la relación entre interacción social, el desarrollo de actividades individuales y la parte de la salud.</p> <p>Afirma que la inclusión educativa es necesaria porque les permite a los niños con discapacidad cognitiva reconocer que son parte de una comunidad educativa en la que además de interactuar con otros niños, pueden aprender junto a ellos y así desarrollar habilidades cognitivas y al mismo tiempo habilidades sociales.</p> <p>En cuanto a obstáculos que se presentan en la institución para el proceso de inclusión dice que están relacionados con el poco conocimiento que tiene los docentes titulares para el manejo de la discapacidad, la falta de compromiso de algunos padres de familia y el hecho de que la población es fluctuante</p>
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	<p>¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de su hijo?</p> <p>¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?</p>	<p>Algunos padres de familia aún no asumen el proceso de inclusión como algo positivo debido a los conflictos que los niños tienen con otros compañeros, aunque una madre reconoce que la escuela ha hecho que el niño quiera ser más independiente.</p>

	¿Qué obstáculos considera que podría presentar la institución para atender a su hijo (a)?	
<b>ESTUDIANTES</b>	<p>¿Qué es lo que más te ha gustado de entrar a estudiar aquí?</p> <p>¿Cuáles son las cosas que no te han gustado de estar en este colegio?</p> <p>¿Cuándo juegan tus compañeros te invitan?</p> <p>¿Qué papel haces en el juego?</p>	En general a los estudiantes con discapacidad cognitiva les parece bueno estudiar con otros niños, aunque algunas veces los molesten. Dentro de las barreras se encuentran la poca adaptación a las normas o a las tareas que se dejan como apoyo a las actividades escolares.

Los directivos docentes (rector, coordinador) presentan una percepción positiva con respecto a la inclusión educativa de escolares con discapacidad, esbozan la atención educativa para los escolares con NEE como un derecho y resaltan la necesidad y el valor de que se relacionen con otros estudiantes; así mismo destacan la importancia de contar con docentes formados para la atención educativa incluyente. Esto coincide con lo expuesto en el modelo de integración educativa, en el cual Meléndez<sup>180</sup> plantea el acceso al sistema educativo como un derecho, pero en miras de lograr un proceso de socialización. En las respuestas obtenidas no se evidencia la concepción de una atención educativa que garantice la puesta en escena de experiencias educativas similares para todos los escolares y en condiciones de equidad. Cuando se refieren a estudiantes con necesidades educativas y a una educación más personalizada y/o especializada para ellos, se ubican en un modelo médico, que parte del déficit y que requiere de la atención de especialistas, características del modelo integrador, según lo planteado por el MEN<sup>181</sup>

La docente de apoyo mira la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y su entorno desde el paradigma de la inclusión dentro del modelo biopsicosocial desde la relación entre interacción social, el desarrollo de actividades individuales y la parte de la salud. En este modelo, según la OMS<sup>182</sup>, se tienen en cuenta los factores corporales, individuales y participativos.

Según Booth y Ainscow<sup>183</sup> dentro del proceso de inclusión se dan barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes dimensiones: cultura escolar (valores, actitudes y creencias), planificación-coordinación y funcionamiento del centro educativo, y

<sup>180</sup> Melendez, Lady. 2005. Op.cit

<sup>181</sup> MEN. Educación Inclusiva con calidad. Opt.cit. 2007.

<sup>182</sup> OMS. Op.cit

<sup>183</sup> BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. CSIE. 2002.

por último en las prácticas del aula (acceso, metodología, evaluación, proyectos...). Desde la dimensión de valores en la Institución Educativa Byron Gaviria, se dan barreras actitudinales por parte de los profesores como los prejuicios, especialmente referidos al temor; y por parte de los padres de familia la sobreprotección; además se presentan obstáculos como la falta de compromiso de algunos padres de familia. Desde la dimensión de planificación se encuentra la falta de capacitación de los profesores titulares para el manejo de la discapacidad. Y desde la dimensión de prácticas, desde el aspecto del acceso, la población con discapacidad es fluctuante, lo cual impide su permanencia dentro de la Institución. Los anteriores aspectos dificultan el proceso de inclusión educativa y la aceptación de la diversidad.

Los facilitadores para el proceso de inclusión dentro de la institución están referidos a la realización de adaptaciones curriculares en las áreas básicas (matemáticas, lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y además cuentan con el aula de apoyo, definida por MEN en el decreto 2082 de 1996, artículo 14, como el “conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”<sup>184</sup>.

### 5.1.2 Categoría Discapacidad cognitiva

Con el propósito de indagar la categoría de discapacidad cognitiva se formularon siete preguntas, para explorar aspectos relacionados con la concepción y las dimensiones: aptitudes intelectuales; nivel de adaptación; participación, interacción y rol social; salud física y etiología, contexto social, ambiente, cultura y oportunidades.

**Cuadro 5. Análisis e interpretación de resultados-Discapacidad Cognitiva**

SUJETO	PREGUNTAS	SINTESIS DE LAS RESPUESTAS
<b>RECTOR</b>	<p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿De qué recursos dispone la institución para propiciar espacios de aprendizaje a estudiantes con discapacidad cognitiva?</p>	<p>Para el rector la discapacidad cognitiva está vinculada a los problemas durante el embarazo y el parto, el ambiente y la falta de estimulación.</p> <p>Afirma que todos están en igualdad de condiciones con los demás, si ellos aspiran y desean pues se le asignan sin importar eso...una de sus responsabilidades es asistir a las terapias del aula de apoyo.</p>
<b>COORDINADORES</b>	<p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Sabe usted si los profesores realizan y aplican modificaciones al currículo</p>	<p>Los coordinadores coinciden en que a discapacidad cognitiva es una lesión leve o grave en la estructura cognitiva del niño que no le permite avanzar en el conocimiento al ritmo de los demás niños, para lo cual es</p>

<sup>184</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2003. Op.cit

	para trabajar con los niños en condición de discapacidad cognitiva?	necesario atención especializada.  Reconocen que los niños con discapacidad cognitiva tienen dificultades en el aprendizaje, pero que con las herramientas adecuadas los maestros pueden lograr que los estudiantes mejoren.
<b>DOCENTES</b>	<p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Qué dificultades en el aprendizaje de los niños con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en el salón? ¿A cree que se deben esas dificultades?</p> <p>¿Sabe usted cuál ha sido la actitud de los demás estudiantes frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p> <p>¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?</p>	<p>Los docentes señalan que la discapacidad cognitiva es una dificultad que no le permite al estudiante aprender al mismo ritmo que los demás compañeros y que se presentan con problemas de atención, memoria, escritura y dificultad para captar o para interpretar algo.</p> <p>Según los docentes las conductas principales de los niños dentro de la institución son: apatía hacia el proceso educativo, aunque algunos niños se esfuerzan al máximo; a veces tiene malos comportamientos y son agresivos debido a la baja autoestima que tienen.</p> <p>Con respecto a la relación entre los niños con discapacidad cognitiva y los demás estudiantes a veces se presenta rechazo, especialmente al principio, pero la mayoría de veces hay colaboración por parte de los demás niños hacia los niños con discapacidad cognitiva.</p> <p>Los docentes tratan de usar estrategias que les permitan mejorar la autoestima a los niños con discapacidad cognitiva y al mismo tiempo hacer que participen más en los procesos sociales y académicos; están de acuerdo con que a los niños con discapacidad cognitiva se les debe dar la mayor cantidad de responsabilidades que sus capacidades les permitan asumir.</p>
<b>DOCENTE DE APOYO</b>	<p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Qué dificultades en el aprendizaje de los niños con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en la institución en general?</p> <p>¿Considera que es recomendable que el</p>	<p>La docente de apoyo tiene amplio conocimiento en cuanto a conceptos de discapacidad cognitiva tanto desde un recorrido histórico como una mirada actual. Realiza un diagnóstico en los niños con discapacidad cognitiva llegando a la conclusión de que las áreas que presentan mayor grado de dificultad son matemáticas, lectura y escritura puesto que requieren de habilidades relacionadas con el razonamiento, la solución de problemas, el ritmo de aprendizaje y la comprensión de</p>



	<p>estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?</p> <p>¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo?</p>	<p>ideas complejas, afirma también que la discapacidad no es un impedimento para que los niños se relacionen con sus compañeros.</p> <p>La docente además de conocer estrategias pedagógicas que hacen parte del constructivismo las aplica para la enseñanza de contenidos, realizando adaptaciones al currículo y aplicando estrategias conocidas y comprobadas como Geempa.</p>
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	<p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Considera que su hijo (a) puede alcanzar los objetivos mínimos de las asignaturas que se dan en la escuela? ¿Por qué?</p>	<p>Los padres de familia desconocen el concepto de discapacidad cognitiva y le atribuyen las dificultades de sus hijos en algunas áreas a la pereza y la falta de interés de los niños.</p>
<b>ESTUDIANTES</b>	<p>¿Has tenido problemas con alguno de tus compañeros? ¿Cuáles problemas? ¿Cómo se han solucionado esos problemas?</p> <p>¿Qué es lo más difícil de aprender en Sociales? ¿Por qué crees que te causa dificultad?</p>	<p>Los estudiantes reconocen que tienen dificultades en ciertas áreas, la dificultad de los niños para aprender un tema específico o para aportar en una área de conocimiento se encuentra ligado a la motivación tanto interna como externa y vemos como hay niños a los que les interesa aprender historia esta motivado por factores internos mientras que en otras ocasiones los niños simplemente no se han motivado y le ha parecido un área sumamente difícil; por otro lado expresan no tener problemas con sus compañeros debido a su discapacidad, sino a problemas físicos.</p>

Según los datos recolectados se puede concluir que exceptuando a la docente de apoyo quien tiene un amplio conocimiento en el tema a nivel histórico, conceptual y en el desarrollo de actividades que favorezcan el aprendizaje por parte de los estudiantes con discapacidad cognitiva, los miembros de la institución tienen conocimientos acertados pero escasos sobre la discapacidad cognitiva cuando reconocen que es un daño o lesión en la estructura cognitiva, que es diferente a otras discapacidades y que se da por diferentes razones tanto prenatales como postnatales; estos miembros de la comunidad educativa reconocen que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen dificultades en el aprendizaje, pero que con las herramientas adecuadas se puede lograr que los estudiantes mejoren, esta definición concuerda con el paradigma de inclusión desde el modelo biopsicosocial, planteado por la

OMS donde la discapacidad es entendida como la inadecuada interrelación entre una persona con una condición de salud y su entorno y que requiere una intervención de responsabilidad social para la participación plena de quienes poseen esta condición.

La AAMR<sup>185</sup> establece cinco dimensiones dentro de la discapacidad cognitiva; dentro de la institución se hace énfasis en que no hay ningún tipo de segregación por parte de los demás estudiantes y que los estudiantes incluidos en el proceso participan normalmente de todas las actividades, lo cual evidencia que existen garantías para la dimensión de la participación y rol social, comprendida como la relación con los demás y el lugar que ocupa la persona en el entorno escolar al que pertenece, teniendo en cuenta la edad y el contexto. Desde la dimensión contexto social, ambiente, cultura y oportunidades, los estudiantes con discapacidad cognitiva son aceptados en la comunidad educativa como iguales tanto en los deberes como en las oportunidades, lo que indica que el mesosistema, del cual se ocupa la escuela, favorece el bienestar de las relaciones sociales, reconociendo las actividades en las cuales los estudiantes se desempeñan mejor, lo cual denota un acierto por parte de la institución educativa en el ambiente y las oportunidades que se le otorga a los estudiantes con discapacidad cognitiva, también es uno de los aspectos que más disfrutan los estudiantes ya que les permite aprender y relacionarse con sus pares teniendo experiencias que les permite mejorar como individuos y vivir experiencias típicas de los estudiantes de su edad, vemos también cómo la interacción con los pares fomenta la buena disposición para estar dentro de la institución y poder acceder a los procesos educativos, lo que es coherente con la garantía de la equidad, principio fundamental de la educación inclusiva.

En términos del microsistema los estudiantes encuentran apoyo en sus padres para las labores educativas, pero también existe el problema de la negación de la discapacidad cognitiva, de sus hijos, barrera actitudinal que podría entorpecer el proceso en cuanto al acompañamiento y la atención requerida para los estudiantes por parte sus padres.

### 5.1.3 Categoría Estrategias pedagógicas

Con el propósito de indagar la categoría de estrategias pedagógicas se formularon ocho preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con modelos/estrategias pedagógicas; estrategias alternativas y complementarias; adaptaciones curriculares

**Cuadro 6. Análisis e interpretación de resultados- Estrategias Pedagógicas**

SUJETO	PREGUNTAS	SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS
RECTOR	¿Cómo describe las actividades implementadas por los docentes en cuanto a la aceptación e integración de los niños con discapacidad cognitiva?	El rector reconoce que las docentes emplean metodologías flexibles como la didáctica Geempa y las adaptaciones curriculares a la hora de enseñar.

<sup>185</sup> AAMR. Op.cit

	¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la organización del colegio?	
<b>COORDINADORES</b>	<p>¿Sabe usted si los profesores realizan y aplican modificaciones al currículo para trabajar con los niños en condición de discapacidad cognitiva.</p> <p>¿Sabe usted cuáles estrategias han diseñado en el aula los docentes en cuanto a la adaptación de normas y valores para que los niños con discapacidad cognitiva puedan acceder a un espacio tranquilo y normativo? ¿podría contarnos sobre algunas?</p>	Los coordinadores coinciden en que la estrategia estándar utilizada por los docentes es la adaptación curricular, la cual debe ser guiada por la docente de apoyo.
<b>DOCENTES</b>	<p>¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo?</p> <p>¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p>	<p>Los profesores coinciden en que las estrategias utilizadas son el aprendizaje colaborativo, el trabajo en grupos y con líderes y por ultimo las adecuaciones curriculares siempre y cuando la docente de apoyo los guíe.</p> <p>Como estrategia principal prefieren el trabajo en grupo ya que enriquecen los estudiantes la interacción y el crecimiento activo en el desarrollo del aprendizaje. Los grupos están distribuidos de a 4 uno ubica al niño en este grupo pero uno los puede rotar y siempre inculca uno el apoyo la colaboración y las normas de convivencia.</p>
<b>DOCENTE DE APOYO</b>	¿Qué estrategias se están implementando en la institución para que el niño haga parte activa de la	La docente de apoyo menciona que dentro de las estrategias más importantes se encuentra la didáctica Geempa, junto con el trabajo por grupos y la conformación de

	<p>comunidad educativa?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?</p> <p>¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p>	<p>líderes que jalonan los procesos de aprendizaje.</p> <p>Durante el proceso aplica estrategias que fomentan la democracia y la autonomía en los estudiantes.</p>
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	<p>¿Cómo describe su hijo (a) las actividades que realiza la profesora en clase?</p> <p>¿Cree usted que la actitud de su hijo (a) frente a lo académico varía de la casa al colegio? ¿Por qué?</p>	<p>Los padres de familia desconocen las estrategias de aprendizaje y se refieren por lo general a las explicaciones que dan los profesores, argumentando que si ellos explican bien el niño entiende y si no lo hacen el aprendizaje queda a medias.</p>
<b>ESTUDIANTES</b>	<p>¿Te parece difícil hacer las tareas? ¿Qué es lo más difícil de hacer las tareas?</p> <p>¿Cuáles son las cosas que no te han gustado de estar en este colegio?</p>	<p>Los estudiantes enmarcan dentro de las estrategias pedagógicas los dictados y los talleres que a menudo utilizan los docentes en sus clases.</p>

La comunidad educativa en general, exceptuando padres de familia y estudiantes, tienen un conocimiento amplio y preciso acerca de las estrategias que deben ser implementadas al momento de enseñar un tema incluido en las áreas de aprendizaje obligatorias y optativas; dicho conocimiento es el resultado de las continuas capacitaciones dirigidas desde el aula de apoyo y ratificadas en el comité curricular.

La docente de apoyo juega un papel fundamental a la hora de realizar las adaptaciones curriculares en las aulas, ya que ésta se asegura de que las adaptaciones que se realizan cumplan con los principios propuestos por Hodgson<sup>186</sup> como son: el Principio de normalización, Principio ecológico, Principio de significatividad, Principio de realidad, Principio de participación, puesto que el cuerpo docente suele consultar primero a este espacio que es el aula de apoyo y a su representante antes de ejecutar las planeaciones o modificar objetivos y logros de aprendizaje, aspecto que se convierte en un punto a

<sup>186</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit

favor de los escolares con discapacidad cognitiva ya que la docente de apoyo es la experta en cuanto a estrategias pedagógicas para los mismos.

El trabajo por grupos y los líderes de los mismos se convierten en una herramienta indispensable para los docentes pues entienden que el aprendizaje colaborativo es un aspecto fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo es la docente de apoyo la que le da un enfoque conceptual al introducir en su discurso los conceptos base de autores como Vigotsky<sup>187</sup> que sustenta la concepción de zona de desarrollo próximo, y de autores como Bruner<sup>188</sup> al establecer la concepción de andamiaje lo cual indica que las estrategias guía del aula de apoyo tienen un sustento teórico, respaldado por estudios serios que pueden comprobarse en la realidad académica.

Otro punto que llama la atención es acerca de las concepciones de padres y estudiantes acerca de las estrategias pedagógicas y didácticas usadas por los docentes ya que es casi nula, este aspecto puede estar derivado de la culpabilidad que le asignan a sus hijos al momento de aprender, mientras que los estudiantes suelen hacer sugerencias sobretodo en cuanto a la evaluación exponiendo sus estilos y ritmos de aprendizaje los cuales deberían ser tomados en cuenta al momento de enseñar y evaluar.

El aprendizaje por descubrimiento y/o los proyectos de aula como estrategias para que el alumno parta desde su realidad inmediata y aprenda basado en sus intereses son estrategias que no se hacen evidentes desde el discurso docente.

Finalmente el trabajo por grupos y los líderes que involucrados en los mismos se convierten en una herramienta indispensable para los docentes pues entienden que el aprendizaje colaborativo es un aspecto fundamental para la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, a pesar de esto el uso de líderes que se relaciona directamente con la tutoría entre iguales descrita por Bruner<sup>189</sup> es mal utilizada puesto que los tutores o líderes aquí lo que hacen es completar la tarea del otro y no realizar una progresión de los aprendizajes mediante la retroalimentación de conocimientos y métodos de estudio; esto quizá se deba a que la metodología de imponer líderes se hace de una manera mas empírica, sin embargo es la docente de apoyo la que le da un enfoque conceptual al introducir en su discurso los conceptos con base de autores

#### **5.1.4 Categoría Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales.**

Con el propósito de indagar la categoría de estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales se formularon Quince preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con adaptaciones curriculares, contenidos, metodología empleada, objetivos y actividades para el área

---

<sup>187</sup> VIGOTSKY. Op.cit.

<sup>188</sup> BRUNER. Op.cit

<sup>189</sup> BRUNER. Op.cit

**Cuadro 7. Análisis e interpretación de resultados Estrategias Pedagógicas en el área de Ciencias Sociales**

SUJETO	PREGUNTAS	SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS
<b>DOCENTES</b>	<p>¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?</p> <p>¿Cómo describe las actividades que implementa para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto del grupo?</p> <p>¿Qué apoyos les da a los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje dentro de sus clases?</p> <p>¿Desde lo educativo usted prefiere que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje de forma individual o de forma grupal? ¿Por qué?</p>	<p>Según los docentes la enseñanza de las Ciencias sociales debe contemplar el trabajo individual y grupal, temas prácticos y basados en las necesidades del contexto y lo planteado por el MEN. En cuanto a la evaluación los docentes buscan que los estudiantes con discapacidad cognitiva alcancen los logros mínimos del área.</p> <p>Los docentes ven como aprendizaje colaborativo la disposición de las mesas dentro del salón de clase, ya que los niños están sentados por grupos.</p>
<b>DOCENTE DE APOYO</b>	<p>¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Tiene conocimiento de planes de estudio adaptados para el área de ciencias sociales para niños con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?</p> <p>¿Qué estrategias se están implementando en la institución para que el niño haga parte activa de la</p>	<p>La docente de apoyo indica que en la institución realizan adaptaciones curriculares para el área de Ciencias Sociales, minimizando la complejidad de los indicadores de logro y propiciando el trabajo en grupo.</p> <p>La docente afirma que las adaptaciones curriculares mas usadas aquí son las del contexto escolar y las de acceso al currículo</p> <p>Considera fundamental que los niños con discapacidad cognitiva trabajen en grupo afirmando que para conformación de estos hay varios criterios; entre ellos, realizar una entrevista a los estudiantes para determinar el nivel de psicogénesis en el que se encuentran; y posteriormente haciendo una votación donde los estudiantes responden: a quién le quiero enseñar y de quién quiero aprender.</p>

	comunidad educativa?	
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	<p>¿Qué cree usted que su hijo (a) debería aprender en el área de Ciencias Sociales?</p> <p>¿Cómo describe su hijo (a) las actividades que realiza la profesora en clase?</p>	Los padres de familia piensan que los temas correspondientes al área de sociales deben estar relacionados con partidos políticos y geografía; y que la amabilidad y la atención por parte del profesor están relacionadas con el aprendizaje de sus hijos.
<b>ESTUDIANTES</b>	<p>¿Cómo te va en sociales? ¿Cuál es tu tema favorito? ¿Qué te gustaría aprender en esa materia?</p> <p>¿Como te gustan mas los exámenes, cuando al profesora te pregunta y debes responderle hablando o cuando tienes que escribir las respuestas? ¿Por Qué?</p> <p>En los trabajos en grupo ¿quién escoge tus compañeros, tú o la profesora?</p>	<p>La mayoría de los niños prefieren que los exámenes sean escritos porque les da menos susto. Todos los niños indican que las actividades realizadas en sociales son los dictados, copiar de libros y resolver talleres.</p> <p>En cuanto a las actividades grupales, los estudiantes coinciden en que cuando los agrupan se presentan discusiones y por lo tanto prefieren trabajar individualmente.</p>

Según los docentes y la docente de apoyo, los contenidos para el área de Sociales no deben adaptarse, sino que lo que se debe hacer es bajar el nivel de complejidad de los logros propuestos en los estándares para el área de Ciencias Sociales y adaptar la evaluación según el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva, esto hace parte de las adaptaciones al currículo en cuanto a logros mínimos que se deben alcanzar y a los criterios de evaluación que se deben usar, en este sentido cabe resaltar la posición de Blanco<sup>190</sup> acerca de la adaptación a la evaluación, puesto que es allí donde se evidencia lo que los docentes esperan que el estudiante logre o aprenda, lo anterior completamente ligado al planteamiento de Anaíz<sup>191</sup> según la cual las adecuaciones curriculares son un conjunto de estrategias y recursos educativos adicionales que la comunidad educativa o en particular los docentes deciden usar para posibilitar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con necesidades educativas.

Los docentes afirman que la estrategia utilizada por ellos es el aprendizaje colaborativo. En el aprendizaje colaborativo, según los aportes vigotskianos existe una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ya que cada miembro consigue

<sup>190</sup> BLANCO. Op.cit

<sup>191</sup> ANAÍZ. Op.cit

sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen los suyos; pero esta estrategia pedagógica es malinterpretada por los maestros como trabajo en grupo donde no hay indicaciones de lo que se debe hacer, de las funciones de los miembros del equipo o de la importancia de aprender a compartir y a escuchar al otro, lo cual fomenta la competencia entre los estudiantes sobre quien termina en menor tiempo la actividad. No es suficiente con organizar a los estudiantes en grupos, sino que es necesario que todos compartan un objetivo común. Dentro del aula de clase el maestro debe generar un ambiente agradable, participativo y creativo, fomentando la participación activa y el diálogo entre los mismos estudiantes, lo cual no se evidencia en las clases observadas.

Los docentes no toman en cuenta la construcción de conceptos a partir de los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes aspecto que es de suma importancia en la creación de aprendizajes significativos según Ausubel<sup>192</sup> ya que los estudiantes no ven el conocimiento de forma fragmentada, por el contrario ven como los aprendizajes se interrelacionan y pueden hacer referencias fácilmente lo cual les permitiría avanzar rápidamente en su proceso de aprendizaje.

Las estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje no son tenidas en cuenta ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo tanto es necesario presentar los contenidos de formas diversas para que los alumnos los comprendan partiendo de sus capacidades y habilidades.

Las estrategias metacognitivas deben ser implementadas ya que hace parte de una reflexión que el ser humano hace a lo largo de su vida, si el alumno se apropia a partir de instancias críticas sobre su propio proceso para aprender no solo accederá a producciones significativas, sino que cambiará su concepción del error, este es un punto coyuntural en la educación ya que son los mismos docentes los que recalcan en el error y califican basados en el mismo, es preciso entonces que los docentes vean el error como oportunidades y transmitan esta misma mentalidad a sus estudiantes.

## **5.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN**

Las observaciones no participantes de las sesiones de clase dan razón de las actuaciones de los docentes en cuanto a la implementación de estrategias pedagógicas en el área de Ciencias sociales en el marco de la educación inclusiva.

### **5.2.1 Observaciones de las sesiones clase**

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Septiembre 6 de 2011

**Hora inicio:** 3:00 pm

**hora final:** 4:00 pm

---

<sup>192</sup> AUSUBEL. Op.cit



**Observador:** Juliana Toro

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 5°

**Cuadro 8. Observación N° 1**

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>La profesora inicia la clase pidiendo que saquen los cuadernos, les recuerda la tarea que tenía pendiente sobre los grupos al margen de la ley, recuerda las preguntas y los niños levantan la mano para compartir sobre la tarea que hicieron.</p> <p>Con una de las preguntas sale el tema del maltrato y la profesora dice que hay mucha diferencia entre “darle una pela bien dada con una correa” a pegarles con el cable de la plancha. Una es violencia y la otra no.</p> <p>La profesora a continuación nombra a los niños las comunidades que ayudan a todo este tipo de problemas. Entre estas habla del ICBF diciendo que los puede proteger porque</p> <p>A continuación habla sobre la vida de los guerrilleros en la selva. Posteriormente hace un dictado sobre la guerrilla, al terminar dice, “listo terminamos, saquen el cuaderno de ética”</p>	<p>El tema del día es “grupos al margen de la ley”</p> <p>En la socialización de la tarea la profesora procura que participen todos los niños y cada aporte de los niños los escribe en el tablero, lo cual rescata el sentido de que lo que ellos hacen es importante y los motiva para que sigan haciendo tareas ya que estas son tomadas en cuenta en la clase.</p> <p>Se transmite una información errada a los niños ya que ambos ejemplos entran en la categoría de violencia.</p> <p>Esta información es muy útil para los estudiantes ya que el conocer los derechos y las instituciones a las que pueden asistir promueven la autonomía y la defensa de los derechos, de pero no se le da el manejo adecuado para que los niños comprendan la importancia de estas instituciones para ellos y la manera de comunicarse con ellos.</p> <p>El dictado es una estrategia pedagógica que hace parte de la escuela tradicional, donde la enseñanza por observación e imitación de modelos predominan en el acto de enseñar</p>

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Septiembre 7 de 2011

**Hora inicio:** 3:45 pm

**hora final:** 4:45

**Observador:** Ángela Londoño

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 4°

**Cuadro 9. Observación N°2**

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>La profesora inició la clase organizando las filas; luego identificó los niños con dificultades, uno por fila y asignó otro compañero de la misma fila para que estuviera pendiente del proceso del niño con dificultades.</p> <p>El tema de la clase era las ramas del poder público; la profesora escribió en el tablero los nombres de las tres ramas y empezó a preguntarles a los niños cuál era la función de cada una a modo de repaso mientras los niños respondían en coro. Luego empezó escribir al lado de cada rama cuáles eran los agentes o los organismos pertenecientes a cada una.</p> <p>A continuación recogió el cuaderno de sociales para revisar una tarea y les dictó un taller para resolver en el cuaderno de tareas. El taller consistía en escribir las ramas del poder público, explicar cuál es la función y cuáles son sus miembros a nivel municipal, departamental y nacional.</p> <p>Mientras los niños resuelven el taller le líder de la fila en la que se encuentra Hoyos, el niño con mayor dificultades señalado por la profesora, trata de</p>	<p>Las filas no permite que los alumnos se comuniquen entre si, esta organización hace parte de la escuela tradicional, donde se busca conservar el orden.</p> <p>Asignar un compañero más avanzado hace parte de las estrategias constructivistas, esta en particular es la tutoría entre iguales, donde un estudiante mas aventajado media el proceso de enseñanza- aprendizaje, sin embargo esta es una estrategia mal entendida tanto por la profesora como por el tutor ya que la labor del tutor es realizar el trabajo de su compañero.</p> <p>Se quiere que los estudiantes aprendan el tema mediante la repetición de los conceptos, pero están desligados de su realidad inmediata y no suponen un tema importante para ellos.</p> <p>La actividad siguiente permite que los niños desarrollen procesos de comparación y análisis de la información.</p> <p>Se cierra la clase con una actividad que no tiene que ver con el área y que no se ajusta de modo transversal, por lo que el</p>

<p>revisar el avance de Hoyos-</p> <p>Luego la profesora les pone otra actividad en la que deben colocar al frente de cada miembro la rama a la cual pertenece. Ella pasa por todos los puestos observando qué hacen los niños.</p> <p>Una niña le entrega el cuaderno y la profesora se lo devuelve porque no le entiende la letra y le dice que hasta que no escriba claro no le recibe el cuaderno.</p> <p>Al final recoge los cuadernos de todos y les pone una división para que los que vayan terminando el taller de sociales salgan al pasillo y la hagan.</p> <p>La profesora da dos minutos más para terminar el taller y recoge los cuadernos.</p>	<p>tema queda suelto y se convierte en uno más escrito en el cuaderno.</p>
---	--

**Lugar:** Institución Educativa Byron Gaviria

**Fecha:** septiembre 12 de 2011

**Hora de inicio:** 10:45 am

**Hora final:** 11:45 am

**Observador:** Osaida Mindinero.

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 4°

### Cuadro 10. Observación N° 3

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
La profesora y los niños entraron de clase E. Física, ella les dijo que ordenaran el salón y que se organizaran porque hoy debían comportarse muy juiciosos, luego pasaron uno tres minutos y la	El reconocimiento de saberes previos propio de modelos constructivistas pareciera empezar a realizarse pero finalmente no se le da la palabra a ningún niño, a si mismo el tratar de dar a

<p>profesora da indicaciones para que se portaran juiciosos por que yo estaba ahí.</p> <p>Les dio el tema para el día que eran los derechos y deberes y pregunto a Sergio que eran derechos y deberes y ella contesta que este mundo esta lleno de violencia la gente necesitaba saber que eran dio el titulo derechos y deberes y se dispuso a dictar un texto que empezaba hablando de la convención de los derechos y deberes de los niños y explicaba que era la convención y que los países reconocen los derechos de todos los niños a la salud a la educación a condiciones de vida adecuada al esparcimiento y al juego la profesora seguía sentada detrás de su puesto dictando de un libro así continuo dando la lista de los derechos .</p> <p>Se realizan una seria de preguntas y se dan 5 minutos para contestarlas</p> <p>Posteriormente se lee un texto, al terminar se procede a hacer un dictado.</p>	<p>conocer la importancia del tema no se tiene en cuenta realmente la participación de los niños.</p> <p>De acuerdo con lo establecido en los lineamientos curriculares para el área de sociales se debe hacer uso de las preguntas o problemas generadoras y de acuerdo a la metodología usada por la docente este es un aspecto que no se evidencia en la clase ya que ella realiza un dictado en el cual ella tiene el papel de emisor activo y los niños de receptores pasivos, en ocasiones les hace preguntas referentes al tema, pero para contestar a estas, deben hacer análisis de lo dictado , la profesora les da varios ejemplos a modo de andamiaje aunque de estos no explica el fondo, como el de la universidad publica y privada, así mismo con los ejemplos de vulnerabilidad ya que el concepto es reducido a ejemplos que pueden ser tomados desde diferentes puntos de vista.</p>
---	---

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Septiembre 13 de 2011

**Hora inicio:** 10:55 pm

**hora final:** 11:45

**Observador:** Osaida Mindinero

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 4°

**Cuadro 11. Observación N°4**

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>La profesora sienta una de las niñas (se encuentra en la lista del aula de apoyo) al frete junto a la pared. Le pide a los niños que saquen el cuaderno de sociales y les comienza a dictar sobre la constitución de 1886.</p> <p>Hace el dictado sobre el tema mientras los niños escriben, algunas veces repite los enunciados y siempre explica la ortografía de las palabras difíciles.</p> <p>Los niños están organizados en mesas para cuatro.</p> <p>Luego del dictado le pone a los niños un taller para desarrollar referente a lo que dictó. A medida que relee el texto inventa las preguntas y recalca que las respuestas deben ser individuales.</p> <p>Los niños hacen el trabajo y la profesora va revisando los cuadernos y los devuelve para que terminen o corrijan y le pone planas a un niño porque la letra esta fea.</p>	<p>En esta clase se ve enmarcado el trabajo individual ya que a pesar de que la ubicación de los puestos es en grupo el trabajo debe realizarse individualmente lo cual puede traer dificultades en la resolución de la actividad para los niños con dificultades.</p> <p>Las actividades no se ven adecuadas para los niños con dificultades, por el contrario son actividades homogenizadas que no tienen en cuenta ritmos ni estilos de aprendizaje puesto que para los niños a los que se les dificulta centrar su atención no es conveniente tenerlos tanto tiempo en actividades en las que deban estar quietos y sin contacto con los demás niños.</p>

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Septiembre 19 de 2011

**Hora inicio:** 10:00 pm

**hora final:** 10:45 pm

**Observador:** Juliana Toro

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 4°

**Cuadro 12. Observación N° 5**

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Las sillas del salón están ubicadas dando espacio para formar grupos de 4 estudiantes en donde hay un niño con discapacidad cognitiva y tres que le ayudan en el proceso.</p> <p>El profesor inicia retomando la clase anterior para esto saca 4 niños al frente para representar el tema (independencia de Colombia)</p> <p>Posteriormente le cuenta a los niños como fue la guerra entre liberales y conservadores, los niños escuchan les avisa que con lo que él les cuente mas tarde van a hacer un paralelo, pero a medida que avanza la clase y que el está hablando el hace el paralelo en el tablero, los niños lo escriben en el cuaderno.</p> <p>Después de esto a cada niño le entrega una fotocopia con un taller para resolver en este taller hay una lectura sobre la diferencia entre los niños y pide que realicen una lectura con volumen bajito, el profesor revisa continuamente para constatar que los niños si estén trabajando y para ver quien necesita ayuda.</p> <p>Los niños no alcanzan a terminar el taller y el profesor lo deja para continuar realizándolo en la próxima clase.</p>	<p>La ubicación de las sillas dentro del salón sugiere que sí se da la inclusión educativa dentro del aula y que el modelo pedagógico es el aprendizaje colaborativo, sin embargo esto no es suficiente para que verdaderamente haya aprendizaje colaborativo ya que cada uno de los miembros del equipo tiene una función dentro del mismo, existe una interdependencia positiva que en la mecánica del grupo no se hace evidente.</p> <p>La retoma de conocimientos previos y participación de los niños tiene que ver con el modelo constructivista. (aprendizaje significativo)</p> <p>Los objetivos de la clase no se cumplen ya que los niños solo copian lo que hay en el tablero escrito, no hay ningún tipo de proceso reflexivo.</p> <p>El aprendizaje colaborativo no se da ya que el taller se realiza en forma individual, aunque el profesor está pendiente de los que no entienden la idea de esta metodología es que los demás niños sean los colaboradores.</p> <p>La lectura fomenta en los niños el valor</p>

	del respeto por la diferencia y contribuye al exterminio de mitos entorno a la discapacidad
--	---

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Octubre 4 de 2011

**Hora inicio:** 8:45 pm

**hora final:** 9:45

**Observador:** Osaida Mindinero

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 5°

### Cuadro 13. Observación N° 6

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>La profesora empieza la clase de sociales preguntando en que parte del dictado iban, estaban ubicados en grupos de 4 integrantes, Laura Sofía se encuentra sentada sola en la parte de adelante; la profesora empieza a dictar al terminar explica el dictado en el tablero.</p> <p>Lee y analiza lo que caracteriza a los partidos liberal y conservador en el siglo XIV luego dice que perdón era el siglo XIX, sigue la consigna ,busca información de las ideas y propuestas que defienden estos partidos completa el siguiente esquema y analiza que ha cambiado y que se ha mantenido en el siglo XX</p> <p>La profesora se para en tablero y explica a los niños que deben poner en el primer cuadro lo que escribieron anteriormente y que en sus casas deben consultar en Internet qué de lo que hubo antes se</p>	<p>Los conocimientos previos no son tomados en cuenta ya que ella solo pregunta en que parte del dictado habían quedado, no hace referencia a lo que los niños aprendieron la clase pasada ni en los días que han pasado, no se realiza alguna actividad o pregunta para determinar los conocimientos previos.</p> <p>la actividad central es realizar un cuadro de comparación de los dos partidos políticos liberal y conservador entre el año en que surgieron y el estado actual, dentro de esta actividad tampoco se ve enmarcado el trabajo con ABP puesto que no se evidencian preguntas ni situaciones problema que guíen el trabajo en clase así como tampoco se hace un análisis profundo por parte de la profesora a lo que es un partido político</p>

<p>mantiene y qué aspectos han cambiado.</p>	<p>en si, ni como ha sido el progreso en nuestro país de los partidos políticos y como incide esto en la sociedad.</p> <p>pese a que este tema podría ser complejo para los niños con dificultad cognitiva no se realiza una adecuación específica en las actividades de la clase, aunque podría ser que a la hora de alcanzar los objetivos estos estén reformados para los niños con dificultades, aunque en la disposición del salón la profesora los organiza en grupos donde los niños pueden tener como apoyo a sus compañeros y en ese sentido se pueden realizar algunos andamiajes interesantes entre pares, algo que también es de resaltar es que a una de las niñas con dificultades la tienen en la parte delantera del salón debido a su continuo movimiento y dispersión, lo cual indica que la ponen a trabajar sola a manera de reprensión y como premio la ubicarían en un grupo lo cual no se sabe que consecuencias positivas o negativas pueda tener a largo plazo.</p> <p>La profesora les pide que realicen consultas en Internet lo cual nos indica que tiene en cuenta las TIC, sin embargo no hay una construcción guiada del conocimiento.</p>
--	---

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Octubre 19 de 2011

**Hora inicio:** 2:45 pm

**hora final:** 3:45

**Observador:** Juliana Toro



**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 5°

**Cuadro 14. Observación N° 7**

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>El docente pide que se sienten y antes de empezar hace el cierre de la clase de matemáticas.</p> <p>Le dice a los niños que saquen el cuaderno de ciencias sociales, entrega un texto sobre la primera organización humana, pide a una niña leer el título lo que le permite retomar la clase anterior.</p> <p>Posteriormente le asigna un párrafo a cada niño para que lo lea en voz alta, cada párrafo es analizado y conversado entre los niños y el profesor.</p> <p>Después de terminada la lectura formula 5 preguntas estas tienen que ver con la lectura y con la conformación de las familias de cada niño.</p> <p>Les da 10 minutos para responderlas, posteriormente hace una socialización de estas respuestas señalando el valor de la familia y de las amas de casa y dándoles la palabra sólo a los que levanta la mano.</p> <p>Después de terminada la lectura les pide a los niños hacer un resumen de todo lo que escucharon.</p> <p>Pero antes de hacerlo les dicta un taller que deben resolver.</p> <p>Los niños no alcanzan a terminar ya que 15 minutos después suena el timbre para el descanso.</p>	<p>El profesor al retomar los conocimientos previos y realizar la socialización de las respuestas al momento de terminar la actividad evidencia la aplicación del aprendizaje significativo.</p> <p>En el momento de situarse en cada párrafo para una mejor comprensión de la lectura y de las preguntas el profesor aplica la metodología de análisis y uso de la información del modelo tradicional donde el docente es sujeto activo y el estudiante receptor de conocimientos.</p> <p>En el transcurso de la clase no se evidencia ningún tipo de ayuda hacia los niños con discapacidad cognitiva, ya que a medida que avanzaba la clase los niños con discapacidad cognitiva no participaban de la actividad y el profesor no prestaba la atención educativa necesaria a los niños ante este suceso.</p>

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Octubre 25 de 2011

**Hora inicio:** 5:00 pm

**hora final:** 5:45

**Observador:** Ángela Londoño

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 4°

**Cuadro 15. Observación N° 8**

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>El profesor inició la clase pidiendo a los niños que se sentaran bien, corrieran las mesas y guardaran todo.</p> <p>Para empezar la clase de sociales el profesor preguntó ¿qué hicimos la clase pasada? Y le pidió a los niños que pensarán antes de alzar la mano para responder.</p> <p>Después de recordar lo que habían visto la clase pasa el profesor les pide a los niños que recuerden que habían hecho un buzón, una urna, y que debían averiguar el nombre del presidente y otras preguntas; y entonces les pregunta qué entienden por democracia.</p> <p>Luego el profesor hace un dictado sobre la democracia, donde señala que la democracia es una forma de gobierno, peor también es una forma de vida Indicándole a los niños que subrayen las palabras: democracia, gobierno, vida, opinar libremente, mejorar. Para que luego cada niño piense qué es cada palabra y escriba con sus propias palabras el significado de cada una y den un ejemplo. Luego de que cada uno ha escrito el significado el profesor los pone a trabajar en parejas pidiéndoles que comparen los significados que tiene parecidos. Mientras tanto el profesor va pasando por los puestos leyendo lo que los niños escribieron y los felicita constantemente.</p>	<p>Retomar los contenidos de la clase pasada permite que los temas no estén desligados uno del otro ni que se olviden, como son conocimientos que ellos ya tienen y que usarán para la clase presente hace parte del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel.</p> <p>Los dictados hacen parte del modelo tradicional donde se piensa que los estudiantes son tabulas razas y se les inyecta el conocimiento, el dictado a la hora de ser evaluado tiene un sentido memorístico donde lo que se lee no tiene ninguna relación con el estudiante ya que no se apega a su contexto.</p> <p>La ubicación en parejas hace parte de los agrupamientos flexibles del modelo constructivista donde se reagrupan a los estudiantes, sin embargo no se tiene en cuenta el nivel de aprendizaje ni los compañeros pueden hacer andamiaje, sino que es una organización totalmente aleatoria.</p> <p>La construcción guiada del conocimiento es una estrategia constructivista donde el docente motiva al estudiante para la realización de tareas, en esta ocasión la guía se hace de manera explícita.</p> <p>Al pedir que se mire lo que sucede en el país se adentran en la realidad del estudiante, lo que vive su país y su comunidad, sin embargo esta estrategia debió llevarse mas a fondo donde se permitiera la reflexión y la aplicación a su</p>

Para terminar el profesor le pide a los niños que recuerden la palabras subrayadas y les pide que miren lo que está pasando en nuestro país, para ello les pone una tarea: escribir 5 noticias actuales relacionadas con la democracia, consultar sobre los derechos de los niños, y responder ¿cómo creen que se vive la democracia en le colegio?	vida por parte de los estudiantes.
---	------------------------------------

**Lugar:** Byron Gaviria- Grado 4°

**Fecha:** Octubre 27 de 2011

**Hora inicio:** 02:20 pm

**hora final:** 03:15

**Observador:** Ángela Londoño

**Objetivo:** Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

**Grado:** 5°

#### Cuadro 16. Observación N° 9

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
La profesora inicia pidiendo a los niños que organicen las filas, guarden todos los cuadernos y se sienten. Luego realiza un ejercicio de respiración donde los niños deben tomar aire, sostenerlo y botarlo en 5 tiempos.	Los ejercicios de respiración se realizan como estrategia de control del comportamiento donde se lleva al estudiante a una zona de calma.
La profesora les da a los niños 5 minutos para pensar cuáles son los derechos y deberes de cada uno y pregunta cuál es la diferencia entre un derecho y un deber. Entonces, ella pide a los niños que saquen el cuaderno y apunten las opiniones de los compañeros, se escuchan opiniones como que un derecho es los niños poder tener derecho a educación, jugar, divertirse, tener	Se inicia con preguntas directas de los conceptos de la clase, estas no pueden ser tomadas como conocimientos previos ya que hace parte del tema de la clase no de los aprendizajes que el estudiante debe tener para comprender los nuevos conceptos.  La estrategia principal está enmarcada en modelos tradicionales donde se transmite el conocimiento a un agente pasivo.

<p>amigos; y un deber es ayudar a los padres, ir a estudiar, obedecer a los papás. Luego la profesora pregunta ¿en dónde están escritos los derechos de los niños? Y los niños responden que en el cuaderno de ética, entonces ella les corrige y le dice que los derechos se encuentran escritos en el libro de los derechos humanos.</p> <p>Después la profesora les hace un dictado en el que indica que un derecho es la facultad de poder hacer algo sin que nadie lo impida puesto que esta escrito en la constitución, ya que los derechos están a nuestro favor. Y que un deber es una obligación que se debe cumplir, porque cuando se cumple una obligación se respetan los derechos de los demás y los propios.</p> <p>Por ultimo les pide a los niños que escriban 3 derechos y tres deberes y recoge los cuadernos.</p>	
--	--

Las actividades en ciencias sociales están referidas a la realización de talleres o copiar en los cuadernos dictados sobre el tema trabajado; el dictado es una estrategia pedagógica que hace parte de la escuela tradicional en la que los estudiantes son vistos como agentes pasivos en el proceso de aprendizaje, con estas actividades los estudiantes pueden reflexionar y/o comprender poco de lo que escriben en su cuaderno. De acuerdo con lo establecido en los lineamientos curriculares para el área de sociales se debe hacer uso de las preguntas o situaciones problematizadoras (ABP) las cuales indican un punto de partida esencial para el aprendizaje del área tal como lo indica Barrows para el cual el ABP es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso” y de acuerdo a la metodología usada por los docentes este es un aspecto que no se evidencia dejando de lado la metodología adecuada para generar motivaciones en el aula y el seguimiento de una hilo conductor en los temas y actividades por lo tanto es necesario fomentar el trabajo en equipo, la toma de decisiones, las habilidades comunicativas, el desarrollo de valores y el aprendizaje de conceptos desde las situaciones problema.

La mayoría de temas tratan sobre los derechos lo cual posibilita que los estudiantes con discapacidad cognitiva los conozcan y participen activamente en la sociedad, según la OMS “La participación significativa es esencial para el desarrollo intelectual de los estudiantes y niñas y en particular para el impulso de su independencia y de las habilidades para la vida diaria” es necesario hacer énfasis en los mecanismos de participación que tienen como ciudadanos ya que se contempla en la convención de derechos de personas con discapacidad cognitiva de las Naciones Unidas en el artículo 29 el derecho de votar en secreto y ser elegidos cuando se presenten para ejercer cargos públicos para el desarrollo que los escolares con discapacidad cognitiva.

En el constructivismo como marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos como los que generan los dictados o la transcripción. Las actividades planteadas por los maestros en Ciencias Sociales están referidas a la realización de talleres y dictados sobre el tema trabajado, y estas son estrategias pedagógicas que hacen parte de la escuela tradicional en la que los estudiantes son vistos como agentes pasivos en el proceso de aprendizaje, con estas actividades los estudiantes pueden reflexionar y aplicar a su vida cotidiana poco de lo que escriben en su cuaderno.

La enseñanza de las ciencias sociales debe propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes; propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida y ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. Sin embargo las estrategias utilizadas por los docentes basadas en modelos tradicionales no propenden este tipo de educación la cual es necesaria para la construcción de un mundo mejor, donde los ciudadanos son sujetos críticos de su realidad y pueden transformarla, para lograr los objetivos es necesario que los docentes implementen un currículo abierto, flexible, integrado y en espiral. El fin último de la educación en ciencias sociales es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él, pero solo se logra con la implementación de estrategias adecuadas por parte de los docentes.

#### **5.2.2. Relación entre los resultados de las entrevistas en la categoría estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales con las observaciones de las sesiones de clase.**

La interrelación entre las observaciones y las entrevistas dejan entrever una serie, tanto de secuencias lógicas, como de incoherencias entre lo que se dice y se hace puesto que en casos como en los que los docentes afirmaban practicar aprendizaje colaborativo la observación indicó que no era así, ya que el aprendizaje colaborativo es más que la disposición en la que se sitúan los estudiantes en un salón, esto no asegura que la actividad requiera de la participación de todos; ni asegura los procesos de cognición de los estudiantes. El aprendizaje colaborativo tiene sus bases teóricas en autores como Vigotsky y Rogoff quienes lo definen como la realización de actividades por parte de los integrantes de un equipo, los cuales tienen un mismo objetivo y necesitan de el trabajo de todos para conseguir un fin determinado, por lo que cada participante tiene un rol

específico. Por otra parte, en aspectos como la adecuación a la evaluación para los estudiantes con discapacidad cognitiva, los docentes se acercan a lo que Blanco recomienda a la hora de realizar dichos cambios pues el nivel que se evalúa en los estudiantes con discapacidad es, por así decirlo, minimizado en relación al nivel de otros compañeros.

Prosiguiendo con el área de ciencias sociales los docentes en las entrevistas aseguraban trabajar desde lo planteado por el MEN realizando trabajo grupal e individual, sin embargo en las observaciones a la hora de comprobar dichas afirmaciones, se puso de manifiesto que el trabajo en el área de ciencias sociales se reducía a talleres y dictados.

La enseñanza de las ciencias sociales para niños y niñas con discapacidad debe estar enfocada a formar ciudadanos pensantes capaces de construir una sociedad más democrática en la cual ellos mismos puedan participar, una sociedad más justa y equitativa en la cual ellos tengan la posibilidad de obtener las mismas oportunidades que las demás personas; para lo cual el MEN plantea una propuesta de organización curricular en la cual se proponen tres aspectos el primero es el manejo de ámbitos conceptuales, el segundo es el uso de ejes generadores y la aplicación de preguntas o situaciones problematizadoras estos deben ir articulados de forma tal que conlleven a conseguir los objetivos y la interiorización significativa de los conceptos propuestos para el área, de acuerdo a lo anterior en el análisis efectuado se deja entrever un desfase entre el cómo debería ser la enseñanza de las ciencias sociales planteado desde el MEN y la aplicación real de su enseñanza puesto que se deja de lado la articulación homogénea de ámbitos conceptuales ejes generadores y preguntas o situaciones problematizadoras. De estas últimas podemos resaltar su papel fundamental que es el de promover un espíritu científico capaz de investigar y formularse hipótesis acerca de la realidad social en la que vive lo cual conlleva a generar nuevos conocimientos y más profundos acerca de las ciencias sociales, a poner en práctica los conocimientos adquiridos.

De acuerdo con lo anterior las preguntas y situaciones problematizadoras son la base del trabajo en ciencias sociales tal y como lo indica Barrows en una exposición más clara de lo que es el ABP “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso” en este mismo sentido Prieto, señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes se desarrollan diversas competencias”. Según lo anteriormente expuesto dichas actividades o puntos de partida a partir del ABP no se hacen evidentes a la hora de establecer acciones para el área. Esto implicaría que el trabajo en el aula debería siempre partir de dicha metodología más este cometido no se ve reflejado en las prácticas pedagógicas de los docentes puesto que en ningún momento de las observaciones ni de las entrevistas se evidencio el trabajo con ABP lo cual conllevaría a un aprendizaje desligado de las motivaciones que dan los enigmas.

Otro punto clave para tomar en cuenta son las pautas de secuencia para la básica primaria, de acuerdo a estas las actividades a realizar deben ser: meramente descriptivas, lo cual dista de las actividades realizadas por los docentes como son los dictados, transcripción del tablero al cuaderno y talleres que tengan por solución la información consignada en el cuaderno que además no cultivan la esencia investigativa del niño; las actividades deben partir de vivencias o experiencias vitales, cotidianas y personales, lo

cual era también dejado de lado puesto que las lecturas o dictados no se encontraban ligados a la vida cotidiana de los niños y niñas, se recomienda trabajar únicamente preconceptos, de acuerdo a lo observado y a las entrevistas realizadas los docentes trataban de trabajar conceptos propiamente dichos con la significación conceptual de los mismos. El

tiempo o la perspectiva temporal debe manejarse desde el presente y debe ir en sentido sincrónico, en este aspecto lo observado fue que los ejemplos en las clases partían de el presente y no se remontaban a otras épocas.

Otro punto que llama la atención es que los docentes no toman en cuenta la construcción de conceptos a partir de los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes, aspecto que es de suma importancia en la creación de aprendizajes significativos según Ausubel, pues permite adquirir nuevos conocimientos realizando una interrelación entre lo que se sabe y o que se aprende.

Según las respuestas de las entrevistas, la docente de apoyo juega un papel fundamental a la hora de realizar las adaptaciones curriculares en las aulas, puesto que el cuerpo docente suele consultar primero a este espacio que es el aula de apoyo y a su representante antes de ejecutar las planeaciones o modificar objetivos y logros de aprendizaje, aspecto que se convierte en un punto a favor de los escolares con discapacidad cognitiva ya que la docente de apoyo es la experta en cuanto a estrategias pedagógicas para los mismos.; sin embargo, en las clases, no se hacen evidentes dichas adaptaciones, pues las actividades y herramientas implementadas son iguales para todos los estudiantes, y no se tiene en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno; aspecto en el que enfatizan los estudiantes a la hora de responder cómo les gustaría fueran las clases de Ciencias sociales.

## 6. CONCLUSIONES

- La institución educativa Byron Gaviria se encuentra en el proceso de cambio de paradigma desde la integración a la inclusión ya que, aunque dentro de su PEI manejen principios que apuntan a la inclusión, y su docente de apoyo tenga un amplio conocimiento sobre las pedagogías flexibles y el manejo de la discapacidad existe una inconsistencia entre la teoría y las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, pues a la hora de realizar actividades o tienen en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno, aspecto esencial en una educación inclusiva.
- Los profesionales del sector educativo de la institución Byron Gaviria tienen algunos conocimientos acerca de la discapacidad cognitiva derivados del continuo trabajo realizado desde y hacia el aula de apoyo y la docente encargada de este. A pesar de lo anterior, las estrategias empleadas en el aula formal al momento de atender las necesidades educativas de los estudiantes con dificultades cognitivas, evidencian un vacío entre la teoría y la práctica puesto que las actividades realizadas en el aula no permitían conceptualizar a partir de las experiencias propias y de la cooperación entre pares, aspectos de suma importancia a la hora de interiorizar conceptos; sin embargo uno de los aspectos positivos que tiene en cuenta a la hora de realizar estrategias pedagógicas, es la creación de líderes en los grupos de trabajo que logren gestionar procesos de aprendizaje adecuados en sus grupos de trabajo.
- Las estrategias pedagógicas implementadas por la mayoría de maestros en el área de Ciencias Sociales para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva no se diferencian de las empleadas para el resto del grupo, éstas están referidas principalmente a la realización de talleres y dictados, estrategias que no se encuentran dentro del modelo constructivista o el socio-constructivista, y que por lo tanto no permiten responder a las necesidades y capacidades de cada uno de los estudiantes, porque no tienen en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que pueden haber dentro de un aula de clase.
- Los docentes de la Institución educativa Byron Gaviria no implementan estrategias pedagógicas flexibles que apunten a la atención de la diversidad, las cuales se apoyan en teorías sustentadas por autores como Ausubel, Jhonson y Jhonson, Vigotsky y Rogoff; ya que: aunque se propicia el trabajo en grupo, este no parte de un objetivo común compartido por todos los miembros de un equipo, ni de una interdependencia entre todos los participantes. La mayoría de actividades parten de conceptos que no se relacionan con el contexto cotidiano de los estudiantes, y no se tienen en cuenta las concepciones, conocimientos o experiencias previas de los estudiantes. Por último, la tutoría entre iguales no es aplicada correctamente ya que el estudiante líder, dentro de la realización de actividades, tiene la responsabilidad de realizar el trabajo del compañero tutorado, y no se tiene en cuenta que el tutor aprende enseñando a su compañero (el alumno tutorado), y éste, a su vez, aprende gracias a la ayuda personalizada y permanente que recibe del alumno tutor.
- Según los parámetros de MEN la planeación para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales y las prácticas pedagógicas deben estar



fundamentadas en tres aspectos principales: los ámbitos conceptuales, los ejes generadores y las preguntas o situaciones problematizadoras; lo cual no se hace evidente en las estrategias implementadas por los docentes, puesto que no partían de preguntas o situaciones problemas, sino que eran temas totalmente desligados uno del otro.

- Las adecuaciones curriculares son una estrategia de individualización de la enseñanza que según Blanco permite adaptar tanto el acceso al currículo, como los elementos propios de este, y realizar las modificaciones al contexto escolar, respondiendo a las necesidades específicas de un estudiante, en este caso con discapacidad cognitiva. Según lo anterior las adaptaciones implementadas en la institución educativa Byron Gaviria están referidas a los elementos propios del currículo, especialmente a los objetivos y los criterios de evaluación, los cuales se minimizan según las capacidades del estudiante.
- Las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros en el área de ciencias sociales para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de grados cuarto y quinto, son susceptibles de ser mejoradas si se tienen en cuenta, además de las estrategias para atender la diversidad derivadas de enfoques constructivistas, las cinco pautas dadas por el MEN dentro de los lineamientos curriculares: realizar actividades únicamente descriptivas debido al nivel cognitivo de los niños; proporcionar vivencias o experiencias vitales, cotidianas y personales; partir de preconceptos y temas del ahora; y por último el tiempo debe ir de un sentido sincrónico a uno diacrónico.
- Las estrategias implementadas por los docentes no cumplen con los objetivos de las ciencias sociales, los cuales buscan que los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce; que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas; esto se debe a que los modelos pedagógicos tienen un enfoque tradicionalista lo cual poco contribuye a formar ciudadanos con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.

## 7. RECOMENDACIONES

- Dirigirse a las estrategias pedagógicas diseñadas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales a niños con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto de primaria. Por cada estrategia se encuentran una serie de recomendaciones específicas para trabajar los temas con los estudiantes, y por cada estándar se realizaron recomendaciones generales para el manejo de la discapacidad teniendo en cuenta los parámetros dados por el Ministerio de Educación Nacional.
- La elaboración de estrategias pedagógicas que facilitan el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el área de Ciencias Sociales, debe estar fundamentada en los planteamientos curriculares dictados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que toman el aprendizaje basado en problemas (ABP) como el eje que dirige la enseñanza y el aprendizaje del área de ciencias sociales, a partir de la realización de objetivos, evaluaciones y actividades flexibles para el desarrollo de estándares cuya temática central le permita a los estudiantes con discapacidad cognitiva adquirir las habilidades y destrezas necesarias para convivir con otros y reconocerse así mismo como sujetos de derecho.
- Los agrupamientos flexibles; la tutoría entre iguales; el aprendizaje significativo; el aprendizaje por descubrimiento; la construcción guiada del conocimiento; los proyectos de aula; y las actividades multinivel, multimodal o multisensoriales serían de gran utilidad para el proceso de enseñanza- aprendizaje para todos los alumnos en general ya que se adaptan a las necesidades y capacidades de los estudiantes.
- En investigaciones posteriores se podría verificar la efectividad de las estrategias aquí diseñadas, así como la realización de nuevas actividades que tengan en cuenta un número igual o mayor de estándares para lograr una educación inclusiva de mayor calidad.
- Para mejorar el proceso de inclusión educativa es recomendable que se realicen procesos de sensibilización a directivos docentes, estudiantes y padres de familia, para disminuir las barreras actitudinales frente al tema de la discapacidad cognitiva.
- Participar en procesos de formación docente en las políticas de inclusión y en la implementación de estrategias y didácticas flexibles que promuevan una educación inclusiva desde la igualdad de oportunidades y la equidad.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Luis (2000). "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR V. 26, p. 53-7

ÁLVAREZ, A y DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En: Coll, C. et. Al. (1990). Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, pp. 90 a 102.

ARANDA, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. P. 21-22

ARNÁIZ Sánchez, Pilar. Currículum y atención a la diversidad. Murcia: Universidad de Murcia (España). 1999

ARNAIZ, Pilar y DE HARO, R. Educación intercultural y atención a la diversidad. Granada (España): Fundación Educación y Futuro. 1997

ARROYAVE, Dora Inés. Atención a la diversidad educativa: hacía la re-creación de la cultura de la inclusión. Pg. 90

ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Citado por VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En siglo cero: revista española sobre discapacidad intelectual. 2003, Vol. 34, no 20, p 5.

BARROWS, Howard. Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basado en problemas. En: Medical Education. No. 20. Noviembre de 1986

BATISTA, Enrique, PH, D. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ. P. 110

BILLOROU, Nina. Las competencias docentes en un escenario de cambio. Foro internacional de educación técnica y tecnológica. Bogotá 2008. (DIAPPOSITIVAS) 26 diapositivas fondo claro letras gris y naranja.

-----Las competencias docentes en un escenario de cambio. Foro internacional de educación técnica y tecnológica. Bogotá 2008. (DIAPPOSITIVAS) 26 diapositivas fondo claro letras gris y naranja.

BLANCO GUIJARRO, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999.

-----La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. P. 13-16-23

BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. CSIE. P. 6

BOWMAN, I. 'Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study', *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29–38. 1986

BRUNER, Jerome. *Early social interaction and language development*. Londres: Academic Press

COLL, César; SOLÉ. Los docentes y la concepción constructivista. En: COLL, César, et al. *El Constructivismo en el aula*. 13 ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p.15

-----César; MAURI, Teresa y ONRUBIA J. Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. En: Antoni BADIA. *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [En línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3, N.º 2. UOC. 2006 [citado el 20/06/2008]. Disponible desde: [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll\\_mauri\\_onrubia.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf)

DE ZUBIRIA Julián. *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá Magisterio, 2ª edición.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. *Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P.6.*

-----Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. *Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P. 10.*

-----Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. *Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P. 19.*

-----Presentación de los Resultados del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. *Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P. 13.*

DIPLOMADO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA. Estrategias pedagógicas flexibles. Santa Rosa de Cabal. 2011. 26 Diapositivas. Color.

DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.2- 4- 8  
FERBER, Horacio M. y BILLOCH, Lucrecia. Equidad y calidad para atender a la diversidad. En: Primer Congreso Internacional de Integración de estudiantes con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires (Argentina): Ed. Buenos Aires. 2002. P. 101.

FEUERSTEIN, Reuven.. Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press. 1980

FLÓREZ OCHOA Pedagogía del Conocimiento. España: McGraw Hill. Segunda Edición. 2005. P. 168, 169, 171

-----Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: editorial McGraw-hill, 1998. p, 60

FUNDACIÓN INPE – ICBF. Memorias del proceso Fortalecimiento de redes comunitarias para la prevención e integración de Personas con discapacidad, desde un enfoque de RBC. 2006. Citado por UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

GARZÓN O. Martha Lucía; CASTELLANOS P. Wilson. Alto Vuelo: Experiencias Significativas de Educación Inclusiva de Población con Necesidades Educativas especiales en el departamento de Risaralda. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira. 2007. P. 72-74.

-----Modelos pedagógicos [diapositivas] Santa Rosa de Cabal. Gobernación de Risaralda. 2011. 41 diapositivas, a color, con imágenes, power point.

-----Las adaptaciones curriculares. Pereira (Risaralda). Universidad tecnológica de Pereira. 2010.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

LABINOWICZ, Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza. Periodo y niveles propuestos por Piaget para el pensamiento infantil. Editorial Pearson. P. 60

LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá 2006

MELENDEZ R. Lady. La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005. p. 47-63.

-----Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas, Fondo azul y letra color blanco, power point.

-----La inclusión escolar del estudiante con discapacidad intelectual. Bogotá: GLARP IIPD. 2002 P. 15.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P. 13-15

-----Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P.14-15

-----Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá: MEN. 2006

-----Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá: MEN. 2006. P. 11-28-14

-----Lineamientos curriculares de ciencias sociales en la educación básica. Bogotá (Colombia) 2002.

-----Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá (Colombia): MEN. P.161. 2006

-----Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes en situación de discapacidad cognitiva. Bogotá (Colombia) 2004. P. 37

OEA y UNESCO. Educar en la diversidad. Módulo 4: aulas inclusivas. Santiago de Chile (Chile). 2004. P. 163-165-172-183-184-187

-----Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004

PERSPECTIVAS: REVISTA TRIMESTRAL DE EDUCACIÓN COMPARADA (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994.P. 529-542

PORTA Rodríguez, María Pilar. La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. Estudio de un estudiante con N.E.E en la E.S.O. En: Revista Gallego-portuguesa de psicología e educación, 2003. V.8, P.9

PRIETO, Leonor. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. En Miscelánea Comillas. No. 64 (2006)

RUIZ, Jiménez, Lucero. La gestión educativa desde una visión sistemática e integradora. Universidad de Manizales, facultad de educación febrero 2005.

SAAVEDRA, Rodrigo. Aprendizaje por Descubrimiento [diapositivas] Chile: Universidad de la Serena. 2009. 19 diapositivas, blanco y negro, power point.

SALAS, Sonia. Psi Gral. I. diapositivas 6 fondo café letra blanca.

SCHALOCK, Robert. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En Jornada Científica de Investigación sobre Personas con Discapacidad (3: 18-20, Marzo Salamanca, España). Universidad de Salamanca, España, 1999. p. 6.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA Medellín (Colombia).Tecnología de Antioquía. 2005, P. 51

-----Integración escolar en Antioquía un reto hacia la inclusión: componente modelo pedagógico. Medellín (Colombia). Tecnología de Antioquía. 2005, P 50-51

STEMBERG, Robert J. Intelligence as developing expertise. Psicología educativa contemporánea: 1999

SUAREZ, Tania. Unidad de atención integral (UAI). Pereira (Colombia). Observación inédita, 2011

UNESCO. Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva: El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Santiago de Chile (Chile): 2004.

UNICEF. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela regular. Desafío de la política Educacional. 2000

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO. Plan Maestro, Capacitación 2. Centro zonal zona centro.

VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Junio, 2004, p.11-12

VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. P.57-99

WEHMEYER, Michael. Self-determination and the education of student with mental retardation, Education and Training in mental retardation. Kansas (USA) 1992

WILFRED, Brennan. "El currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales", Siglo XXI editores. 1988

## **WEBGRAFÍA**

AGUILAR MONTOYA, Gilda. Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En: V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. [En Línea] Santiago de Chile: Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. 2004. [citado el 26-07-2011]. Disponible desde: [www.discapacidaduruguay.org/noticias.asp](http://www.discapacidaduruguay.org/noticias.asp)

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. [En línea] Murcia (España): Universidad de Murcia. p.3. 1999 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: <http://ftp.cprcieza.net/pdf/UNIDAD1.pdf>

AVRAMIDIS, Elias y NORWICH, Brahm. Las actitudes de los docentes hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia revista [En línea]. European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2. P. 129–147. 2002 [Citado el 25-01-2012] Disponible desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134859>

CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacía la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <[http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf)>

CLARO, Juan Pablo. Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. REICE. [En línea]. Vol. 5, N° 5. 2007. [Citado el 28 de febrero de 2011] Disponible desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521615>>

COLL, cesar.et al. Constructivismo en la escuela. Editorial grao Barcelona (España). 1993-2007. p 15 {en línea} disponible desde [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PT5&dq=el+constructivismo+en+el+aula&ots=yNBExkt7\\_w&sig=yINaoXwDJ6DdcPle1obGdzNwGyg#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PT5&dq=el+constructivismo+en+el+aula&ots=yNBExkt7_w&sig=yINaoXwDJ6DdcPle1obGdzNwGyg#v=onepage&q&f=false)

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia (8 de noviembre de 2006). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario oficial No 46.446.[citado el 17 de abril de 2011] Disponible desde [www.secretariasenado.gov.co/.../ley/.../ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/.../ley/.../ley_1098_2006.html)

-----Ley 1145 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. (10 de julio de 2007) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 46.685 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley\\_1145\\_2007.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html)

-----Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994) [En línea]. Bogotá (Colombia): 1994 [Citado el 26 de marzo de 2011]. disponible desde [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

-----Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html)

-----361. (7 febrero, 1997). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.978. 11 de febrero de 1997. [citado el 16 de abril de 2011]. Disponible desde [www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley\\_0361\\_1997.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html)

-----715 (21 de diciembre de 2001). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.654. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde [www.menwed.mineduccion.gov.co/normas/715](http://www.menwed.mineduccion.gov.co/normas/715)

-----Ley 762 por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (5 de agosto de 2002). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.889 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ley0762\\_2002.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ley0762_2002.html)

CONCEJO DE PEREIRA. Acuerdo 103 de diciembre de 2011 por el cual se aprueba la política pública de discapacidad para el municipio de Pereira. [En línea] Pereira



(Colombia): Concejo Municipal de Pereira. 2011 [Citado el 08-01-2012] Disponible desde: <http://www.concejopereira.gov.co/es/?acc=documentos&fnc=listdocs>

-----[En línea]. Bogotá (Colombia): 2003. P. 13. [Citado el 28 de febrero de 2011]. Disponible desde <http://www.secretariassenado.gov.co/estudios-ARD/028%20Discapacidad%20Cognitiva.pdf>

-----Estudio de Antecedentes sobre discapacidad cognitiva. [En línea]. Bogotá (Colombia): 2003. [Citado el 28 de febrero de 2011]. Disponible desde <http://www.secretariassenado.gov.co/estudios-ARD/028%20Discapacidad%20Cognitiva.pdf>

DE MIGUEL, Mario. Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En: Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. [En línea]. Vol. 20, No 3 de 2006 [Citado el 2 de mayo de 2011] <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311017.pdf>>

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Boletín Censo General 2005 Discapacidad-Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia): DANE. 2005. Citado el [18 de abril de 2011]. Disponible desde: <<http://www.dane.gov.co/files/censo2005/boletin1.pdf>>

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONPES 80: Política Públicas de Discapacidad. [En línea]. Bogotá (Colombia): 2004. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: [www.minicultura.gov.co/index.php?idecategorias](http://www.minicultura.gov.co/index.php?idecategorias)

DIAS M, Rita. Las representaciones de las familias de los jóvenes con deficiencia mental ante la filosofía de la educación inclusiva. [En línea] Salamanca, (España): Universidad de Salamanca. 2003. [Citado el 27 de marzo de 2011] Disponible desde: <<http://www.educacion.es/teseo/>>

ESTEVE, Francesc Marc y otros. La escuela inclusiva. [En línea] Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume. Jornades de Foment de la Investigació. 2005. p. 12 [Citado el 20-01-2012] Disponible desde: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>

GARZÓN, Osorio Martha. Atención Educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación. [En línea]. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira 2008. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: <http://plataforma.utp.edu.co>

GRUPO DE ESTUDIOS RURALES, DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE CHILE. Diagnóstico sociocultural, participación de las organizaciones sociales en intervenciones de lucha contra la desertificación y la pobreza: valle medio de río hurtado. (Chile): Universidad de Chile, 2004. [en línea] [Citado el 3 de septiembre de 2011]. Desde: <[http://kmgne.de/upload/pdf/Publikationen/publ\\_final\\_eva2004\\_rio\\_hurtado.pdf](http://kmgne.de/upload/pdf/Publikationen/publ_final_eva2004_rio_hurtado.pdf)>

GUERRERO, Francisco. Ingeniero Industrial. Historiador. Catedrático de la Universidad Católica del Este. Higüey. Rep. Dominicana [fco.guerrero@codetel.net.do](mailto:fco.guerrero@codetel.net.do)

KALIPEDIA. Organización político-administrativa de Colombia. (España): Prisa Digital. [en línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011] Desde: <[http://co.kalipedia.com/geografia-colombia/tema/organizacion-politica\\_territorial/organizacion-politico-administrativa-colombia.html?x=20080729klpgeogco\\_12.Kes](http://co.kalipedia.com/geografia-colombia/tema/organizacion-politica_territorial/organizacion-politico-administrativa-colombia.html?x=20080729klpgeogco_12.Kes)>

MARTINEZ, José. Discapacidad: evolución de conceptos. [En línea] [42 diapositivas en power point]. Facultad de Medicina- Centro Regional de Investigaciones Biomédicas. Universidad de Castilla la Mancha. 2011. [citado el 20-03-2011]. Disponible desde: [http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez\\_perez.pdf](http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf)

MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. [En línea] Costa Rica: Ministerio de Educación Pública- Departamento de Educación Especial. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=mel%C3%A9ndez%20r.%20lady.%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20diversidad%3A%20compromiso%20hist%C3%B3rico%20con%20el%20desarrollo%20de%20am%C3%A9rica%20latina&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fhistoria.fcs.ucr.ac.cr%2Fcongr-ed%2Fcrica%2Fponencias%2Flady\\_melendez2.doc&ei=l6s-T6yRAomCgAf0yJmoCA&usq=AFQjCNEH0dmTwLFI9DW6Jrc6u-0rknKiyQ&sig2=te7n2sCJXvfv9jC6ihb\\_Bw&cad=rja](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=mel%C3%A9ndez%20r.%20lady.%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20diversidad%3A%20compromiso%20hist%C3%B3rico%20con%20el%20desarrollo%20de%20am%C3%A9rica%20latina&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fhistoria.fcs.ucr.ac.cr%2Fcongr-ed%2Fcrica%2Fponencias%2Flady_melendez2.doc&ei=l6s-T6yRAomCgAf0yJmoCA&usq=AFQjCNEH0dmTwLFI9DW6Jrc6u-0rknKiyQ&sig2=te7n2sCJXvfv9jC6ihb_Bw&cad=rja)

-----La inclusión educativa del estudiante con discapacidad intelectual: estrategias convergentes de gestión educativa multinivel. En: Primer Congreso Iberoamericano de Discapacidad Cognitiva. Pereira. 2010. 23 diapositivas a color, Archivo pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2082. (18 de noviembre). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.922. 20 de noviembre de 1996. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde [www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf](http://www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf)

-----Decreto 366. (9 de febrero de 2009) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: [www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO\\_366\\_DE\\_2009.htm](http://www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO_366_DE_2009.htm)

-----Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. MEN. Bogotá DC (Colombia) 2004 [citado el 3 de junio de 2011] Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>>

-----Lineamientos curriculares constitución política, democracia, ética y valores humanos. MEN. Bogotá DC (Colombia) 1998 [citado el 3 de junio de 2011] Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>>

-----Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiante con discapacidad cognitiva. MEN. Bogotá D.C (Colombia): Julio de 2007. [citado el: 05 de mayo de 2011]. Desde: <[http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS\\_DISCAPACIDAD\\_COGNITIVA.pdf](http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_COGNITIVA.pdf)>

-----Plan Decenal de Educación 2006 -2016 [En línea].Bogotá (Colombia): MEN. 2009 [citado el 17 de abril de 2011] .Disponible desde: [www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218_archivo.pdf)

-----2565. 24 de octubre de 2003.[En línea].Bogotá (Colombia): MEN. 2003 [citado el 17de abril de 2011].disponible desde [www.mineduacion.gov.co/1621/article-85960.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85960.html)

-----Revolución Educativa Colombia aprende. Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. (Colombia): MEN. [en línea] [Citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://menweb.mineduacion.gov.co/lineamientos/sociales/desarrollo.asp?id=8>>

NACIONES UNIDAS. Convención de los derechos de personas con discapacidad. New York (Estados Unidos) 2006. [en línea] [citado el 15 de agosto de 2011]. Desde: <http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml>>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.oei.es/metas2021/](http://www.oei.es/metas2021/)

----- En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

-----Programa Iberoamericano para la inclusión educativa. [En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

-----La declaración de Managua. [En línea] Managua (Nicaragua): . OEA. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf](http://www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf)

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Conferencia Mundial de Derechos Humanos [En línea]. Geneva (Suiza: Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible:: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)

-----Convención sobre los Derechos del Estudiante [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1989 [Citado el 14-04-2011]. Disponible:: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

-----Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.convenciondiscapacidad.es/](http://www.convenciondiscapacidad.es/)

-----Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?i](http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?i)

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. [En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21 de abril de 2011]. Disponible desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

-----health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families. Bucharest (Romania) 2010. [en línea] [citado el 14 de agosto de 2011] Desde: [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0003/126408/e94421.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/126408/e94421.pdf) >

-----Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDDM-2. [En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21 de abril de 2011]. Disponible desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011] .Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>

-----Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014. [En línea] Bogotá (Colombia): Presidencia de la República. 2010 [citado el 14 de abril de 2011]. Disponible desde [www.mineducacion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html](http://www.mineducacion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html)

ROCHA JIMENEZ, José; constitución y ciudadanía. Colombia: Una nación multicultural. 2007. [en línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <http://blogjus.wordpress.com/2007/05/12/diversidad-etnica-y-cultural-articulo-7/>>

RODRÍGUEZ, Guillermo. La cultura escolar inclusiva: Algunas reflexiones desde las vivencias. [En línea] Bogotá (Colombia): Congreso Internacional Educación Para Todos, Los retos de educar en la diversidad. Fundación Saldarriaga Concha. 2011 [Citado el 05 de noviembre de 2011]. Disponible desde: <http://www.saldarriagaconcha.org/NewsDetail/817/1/MemoriasdelCongresoInternacionalEducacionParaTodosLosretosdeeducarenladiversidad>

SANTIAGO RIVERA, José. La enseñanza de las ciencias sociales en los nuevos programas de educación básica (Primera y Segunda Etapas). [En Línea] [Citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3\\_jose\\_santiago.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3_jose_santiago.pdf)> pg90>

STAINBACK, S.-STAINBACK, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Citado por CEDEÑO À. Fulvia. Colombia, hacía la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: [http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion.pdf)>

TEBAR B. Lorenzo. La educación inclusiva o la revolución escolar. REDINED [en línea]. Coruña (España). [Citado el 22 de Marzo de 2011]. pg. 5-7. Disponible desde <http://www.inclues.org/english/doc/incled/reovl/EDINCLREVOLESCOLAR.htm>>

UNESCO. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos [En línea]. Dakar (Senegal): 2000 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.unesco.org/.../dakfram\\_spa.shtml-Francia](http://www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml-Francia)

-----[En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

-----Conferencia Mundial de educación para todos [En línea]. Jotiem: (Tailandia): 1990 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.unesco.org/.../jotiem\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml)

-----Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

-----Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: identidad, diversidad y pluralismo. En: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (26 de Agosto al 04 de Septiembre de 2002). [en línea] Johannesburgo (Sudáfrica). UNESCO. Pg. 4. [Citado el 18 de Abril de 2011]. Disponible desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s>

-----Foro mundial de la educación de Dakar 2000. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

## ANEXOS

### Anexo A formato de entrevista rector

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA</b> <b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</b>			
<b>Lugar:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora inicio:</b> <span style="float: right;"><b>hora final:</b></span> <b>Entrevistado:</b> <b>Entrevistador:</b> <b>Objetivo:</b>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la institución?			
¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿la institución ha tenido algún tipo de obstáculo en relación con la atención a los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles?			

¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener recursos para la atención de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos?			
¿En que aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Cómo describe las actividades implementadas por los docentes en cuanto a la aceptación e integración de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas que proponen los estándares? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la organización del colegio?			
¿De qué recursos dispone la institución para propiciar espacios de aprendizaje a estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la participación de los padres de familia de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las actividades realizadas por la institución?			

## Anexo B. Formato de entrevista Docente de apoyo

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA</b> <b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</b>			
<b>Lugar:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora inicio:</b> <span style="float: right;"><b>hora final:</b></span> <b>Entrevistado:</b> <b>Entrevistador:</b> <b>Objetivo:</b>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Podría describirnos cómo ha sido asumido el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad cognitiva a nivel institucional?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?			
¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso de los estudiantes con discapacidad cognitiva a la institución?			
¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás estudiantes frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los estudiantes con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?			



¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos?			
¿En que aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos reciben los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje?			
¿Que cambios ha evidenciado durante el proceso académico y comportamental de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en el aula de apoyo?			
¿Qué dificultades en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en la institución en general?			
¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?			
¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?			
¿Qué acciones se aconseja realizar para			

propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo?			
¿Cómo evalúa a los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿De qué recursos dispone para propiciar espacios de aprendizaje y formación personal a estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Cómo los utiliza?			
¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tiene conocimiento de planes de estudio adaptados para el área de ciencias sociales para estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?			
¿Qué estrategias se están implementando en la institución para que el estudiante haga parte activa de la comunidad educativa?			

### Anexo C. Formato de entrevista Padres de familia

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA</b> <b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</b>			
<b>Lugar:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora inicio:</b> <span style="float: right;"><b>hora final:</b></span> <b>Entrevistado:</b> <b>Entrevistador:</b> <b>Objetivo:</b>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿El estudiante(a) muestra interés en su educación?			
¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de su hijo?			
¿Si hijo hace comentarios sobre la relación con sus compañeros del salón?			
¿Qué obstáculos considera que podría presentar la institución para atender a su hij@?			
¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hij@ en los aspectos académicos?			

¿Cree usted que la actitud de su hij@ frente a lo académico varía de la casa al colegio? ¿Por qué?			
¿Cómo describe la relación de su hij@ con otro estudiantes?			
¿Considera que las actividades que plantea el docente dentro de la institución son suficientes para el desarrollo cognitivo del estudiante es decir que no requiere de más apoyo en el hogar? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos recibe su hij@ para la elaboración de tareas y actividades en casa? ¿De parte de quién las recibe?			
¿Que cambios ha evidenciado en su hij@ desde que comenzó el proceso académico?			
¿Considera que su hij@ puede alcanzar los objetivos mínimos de las asignaturas que se dan en la escuela? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cómo describe su hij@ las actividades que realiza la profesora en clase?			
¿Cómo describe el rendimiento académico de su hij@ en el área de ciencias sociales?			
¿Qué temas le han causado mas dificultad a su hij@ en el área de ciencias sociales?			
¿Qué cree usted que su hij@ debería aprender en el área de Ciencias Sociales?			

## Anexo D. Formato de entrevista Estudiante

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA</b> <b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</b>			
<b>Lugar:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora inicio:</b> <span style="float: right;"><b>hora final:</b></span> <b>Entrevistado:</b> <b>Entrevistador:</b> <b>Objetivo:</b>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo te ha parecido entrar a estudiar a esta escuela? ¿Por qué?			
¿Qué es lo que más te ha gustado de entrar a estudiar aquí?			
¿Cuáles son las cosas que no te han gustado de estar en este colegio?			
¿Hace cuanto estudias en este colegio?			
¿Estudias con algunos compañeros de grados anteriores? ¿Cómo te llevas con ellos?			
¿Cuándo juegan tus compañeros te invitan? ¿Qué papel haces en el juego?			
¿Alguna vez has tenido que hablado con el coordinador, el rector, la docente de apoyo...? ¿Cómo te trataron? ¿Fueron amables contigo? ¿Te ayudaron?			
Cuando hay actividades en grupo ¿tus otros compañeros te tienen en cuenta para el trabajo?			
¿Has tenido problemas con alguno de tus compañeros? ¿Cuáles problemas? ¿Cómo se han solucionado esos problemas?			
¿En clase te gusta trabajar solo o prefieres hacerlo con tus compañeros? ¿Por Qué?			
En este año, ¿Qué has			

aprendido en sociales? ¿Podrías contarnos? O hacer un dibujo y luego explicárnoslo.			
¿Te parece difícil hacer las tareas? ¿Qué es lo más difícil de hacer las tareas?			
¿Cuando trabajas en grupo siempre lo haces con los mismos compañeros?			
En los trabajos en grupo ¿quién escoge tus compañeros, tú o la profesora?			
¿Qué te toca hacer en los trabajos en grupo? ¿Podrías realizar un dibujo donde muestres cuál es tu papel en el grupo de trabajo?			
¿Como te gustan mas los exámenes, cuando al profesora te pregunta y debes responderle hablando o cuando tienes que escribir las respuestas? ¿Por Qué?			
¿Te gusta Sociales? ¿Por Qué?			
¿Cómo te va en sociales? ¿Cuál es tu tema favorito? ¿Qué te gustaría aprender en esa materia?			
¿Qué es lo más difícil de aprender en Sociales? ¿Por qué crees que te causa dificultad?			
¿Te gusta participar en clase cuando hay alguna pregunta por responder, o alguna actividad que hacer? ¿Por Qué?			

## Anexo E. Formato de entrevista Coordinador (es)

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA</b> <b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</b>			
<b>Lugar:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora inicio:</b> <span style="float: right;"><b>hora final:</b></span> <b>Entrevistado:</b> <b>Entrevistador:</b> <b>Objetivo:</b>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la institución?			
¿Implementa algún tipo de actividades para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto de la institución? ¿Cuáles?			
¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva dificultades en la disciplina?, ¿cómo las maneja?			
¿Se comunica regularmente con los docentes que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿De qué forma lo hace? ¿Para qué lo hace?			
¿Considera usted que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen más posibilidad de llegar a ser conflictivos que los estudiantes sin			

discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Sabe usted si los docentes realizan y aplican modificaciones al currículo para trabajar con los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar un comportamiento adecuado con las reglas mínimas de convivencia que plantean los estándares de competencias ciudadanas? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la construcción de un espacio normativo y de valores en el colegio?			
¿Sabe usted cuáles estrategias han diseñado en el aula los docentes en cuanto a la adaptación de normas y valores para que los estudiantes con discapacidad cognitiva puedan acceder a un espacio tranquilo y normativo? ¿podría contarnos sobre algunas?			



## Anexo F formato de entrevista Docente titular

<b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA</b> <b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</b>			
<b>Lugar:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora inicio:</b> <span style="float: right;"><b>hora final:</b></span> <b>Entrevistado:</b> <b>Entrevistador:</b> <b>Objetivo:</b>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿cómo ha asumido el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de su aula de clase?			
¿Cuáles son las principales dificultades que se le presentan en el aula?			
¿Qué herramientas le brinda la docente de apoyo para su trabajo en el aula con los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva?			
¿Los padres de los estudiantes con discapacidad cognitiva están al tanto de los procesos educativos de sus hijos?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula con los demás estudiantes? ¿Por Qué?			
¿Cómo es la actitud de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula?			
¿En su labor como docente qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso de los estudiantes con discapacidad cognitiva			

a la institución?			
¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás estudiantes frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los estudiantes con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos?			
¿En que aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos reciben los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje?			
¿Que cambios ha evidenciado durante el proceso académico y comportamental de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en su clase?			
¿Qué dificultades en el			

aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en el salón? ¿A cree que se deben esas dificultades?			
¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?			
¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?			
¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo?			
¿Cómo evalúa a los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿De qué recursos dispone para propiciar espacios de aprendizaje y formación personal a estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Cómo los utiliza?			
¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tiene conocimiento de planes de estudio adaptados para el área de ciencias sociales para estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?			

¿Sabe usted cuál ha sido la actitud de los demás niñ@s frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Cómo describe las actividades que implementa para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto del grupo?			
¿Qué apoyos les da a los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje dentro de sus clases?			
¿Desde lo educativo usted prefiere que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje de forma individual o de forma grupal? ¿Por qué?			
Cuando el estudiante con discapacidad cognitiva trabaja en grupo ¿qué criterios utiliza para al conformación de éstos?			
¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?			
¿Qué acciones realiza para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para sus estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cuáles de los aprendizajes que se dan en el área de ciencias sociales, cree usted que son más útiles a los estudiantes con discapacidad cognitiva para desenvolverse en su cotidianidad? ¿Por qué?			
¿Cuál es el plan de estudios que ha diseñado en el área de ciencias sociales para el presente año en cuanto a la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la metodología que utiliza para la			

enseñanza en el área de ciencias sociales?			
¿Qué criterios Utiliza para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?			
¿Qué objetivos tiene para el estudiante con discapacidad cognitiva en el área de ciencias sociales?			
¿Qué estrategias está implementando para que el estudiante haga parte activa de la clase?			